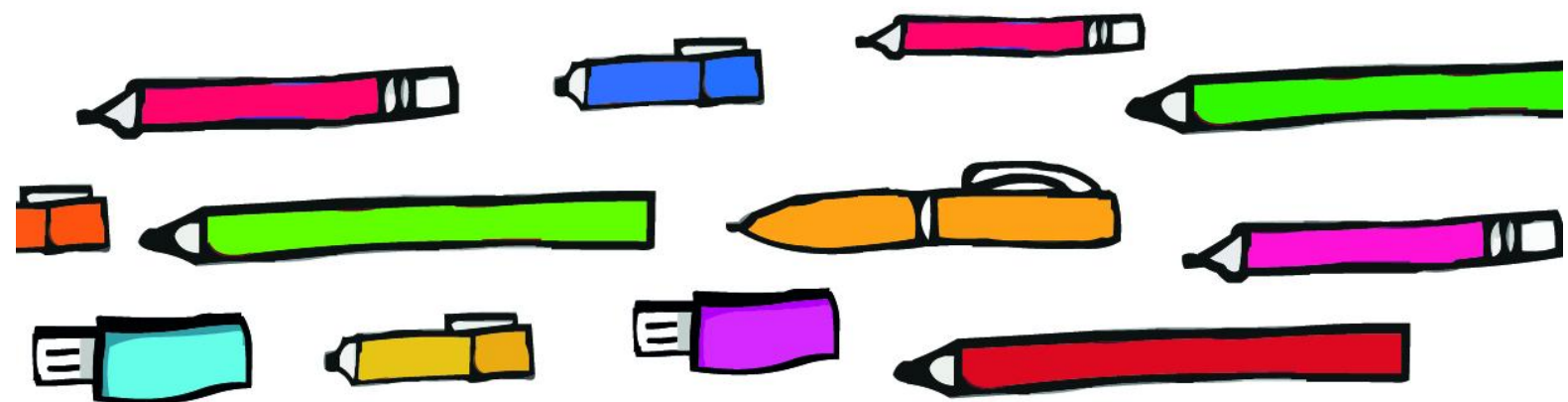


Jornadas de Investigación en Educación.
A diez años de la Ley de Educación Nacional.
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

5 y 6 de octubre de 2017
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

TOMO II





Jornadas de Investigación en Educación.
A diez años de la Ley de Educación Nacional.
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

5 y 6 de octubre de 2017
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh 70
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

Área de
Educación
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

30 Ciffyh
Años
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

X Jornadas de Investigación en Educación:
A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN)
Educación: derecho social y responsabilidad estatal

ORGANIZAN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Decano: Dr. Juan Pablo Abratte

Vicedecana: Lic. Flavia Dezzutto

Secretaria Académica: Lic. Vanesa Viviana López

Subsecretaria: Lic. María Luisa González

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

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

Directora: Dra. Liliana Vanella

ÁREA DE EDUCACIÓN

Coordinador: Dr. Octavio Falconi

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Directora: Dra. Silvia Servetto

Vice directora: Lic. Claudia Beatriz Baca

Córdoba, 5 y 6 de Octubre 2017



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-](#)

Coordinación General

Dr. Octavio Falconi

Dra. Silvia Servetto

Comité Organizador

Liliana Abrate

Patricia Mercado

Adela Coria

Alicia Acín

Silvia Kravetz

Mariela Prado

Comité Académico

Nora Alterman

María del Carmen Lorenzatti

Sergio Andrade

Alicia Acín

Olga Silvia Ávila

Estela Miranda

Marcela Pacheco

Vanesa Lopez

Elisa Cragnolino

Fernanda Delprato

Cecilia Martinez

Gabriela Sabulsky

Gonzalo Gutierrez

Celia Salit

Susana Ferreyra

Marcela Sosa

Gustavo Giménez

Eduardo Sota

Monica Uanini

Horacio Paulín

Andrea Martino

Alejandra Castro

Guadalupe Molina

María Eugenia Danieli

Liliana Vanella

Comité Honorario

Gloria Edelstein

Cecilia Ziperovich

Alicia Carranza

Graciela Herrera de Bett

Mónica Maldonado

Dilma Fregona

Cristina Donda

Martha Ardiles

Graciela Biber

Silvia Rointemburd

Secretaria

Valentina Vilchez



Jornadas de Investigación en Educación.
A diez años de la Ley de Educación Nacional.
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

5 y 6 de octubre de 2017
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

ffyh 70
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Área de
Educación
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

30 Ciffyh
Años
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon

X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN)

"Educación: derecho social y responsabilidad estatal"

Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017

CIFFYH – ECE / FFyH – UNC

Como en cada edición, las X Jornadas de Investigación en Educación tienen por intención propiciar un diálogo entre instituciones, equipos e investigadores teniendo como foco sus preguntas, perspectivas teórico-metodológicas y aproximaciones acerca de los diferentes modos en que se expresa lo educativo. En esta oportunidad interesa asumir una mirada que, situada en la contemporaneidad, recupere tanto su retrospectiva histórica como su apuesta en el futuro, a la luz de los problemas del presente sobre las relaciones inescindibles que se establecen entre procesos sociales, políticas públicas y prácticas educativas.

¿Por qué enmarcar a 10 años de la LEN nuestras producciones de conocimiento acerca de la realidad educativa? Desde su sanción en 2006, los distintos niveles del sistema registraron cambios significativos que de forma directa o indirecta generaron efectos a partir de sus propósitos de expansión en la oferta y la promoción en la igualdad educativa. Aunque imbricadas en procesos históricos de mediana y larga duración, las acciones que se pusieron en marcha a partir de los lineamientos propuestos por la ley tuvieron y tienen aún incidencia en el cotidiano de las instituciones, los espacios educativos y las prácticas culturales.

De similar manera, muchos países de la región emprendieron transformaciones en diferentes ámbitos de la vida político-cultural y en sus legislaciones en función de democratizar el acceso, permanencia y egreso en la educación, que marcaron nuevos rumbos y devenires en sus sistemas educativos. En este sentido, no fue menor el impacto de las obligaciones que asumieron los Estados en garantizar la ampliación, inclusión y calidad como derecho para los diferentes niveles y modalidades de la educación.

Así, las políticas educativas desplegadas en Argentina y Latinoamérica durante la última década se inscribieron en procesos y tensiones políticas, económicas y culturales más amplias y aún abiertas, que han ido redefiniendo los modos de relación entre Estado y Sociedad, así como entre sistema educativo y procesos de innovación y transferencia científico tecnológica.

Con el objetivo de propiciar un intercambio intenso a partir de los avances en las indagaciones como también desde los interrogantes que se abren en la actual coyuntura histórica invitamos a los colegas del país y la región a presentar trabajos de investigación que profundicen en el análisis de la educación y el conocimiento en tanto interpelaciones a su comprensión como bien público y derecho social.

ÍNDICE

MESA V SUJETOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.. 8

El proceso de ambientación universitario: vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología <i>Fornasari, Lopresti, Oviedo</i>	8
Resolución de problemas como estrategia de enseñar a aprender en contextos formales de Educación Superior <i>Analía Raquel Boetto, Ayelen Fátima Lavagnino, Isabel María Gualtieri, Pablo Santiago Pizzi</i>	19
Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria <i>Natalia González, Lucia Beltramino, Ana Carola Rodríguez</i>	28
Prácticas de aprendizaje de jóvenes estudiantes universitarios <i>Alicia Noemí Pacheco, María Soledad Gaiani, Lucas Ferrari</i>	37
Lectura y escritura: diálogos ‘entre’ disciplinas y modos de subjetivación <i>Baudino Silvina Sandra</i>	47
Las condiciones externas del aprendizaje como posibilidad en la educación secundaria. Su construcción situada a partir de regulaciones normativas <i>Alicia Isabel Iglesias, María Noel Fernández</i>	53
Destrezas de estudiantes universitarios de educación en la coordinación explicación y evidencias <i>Nilda Corral</i>	61
Big data y educación: una crítica vigotskyana a los “algoritmos predictivos del éxito de los estudiantes” <i>Federico Ferrero</i>	70
Ingreso en la Facultad de Psicología: caracterización y delimitación de algunas demandas y problemáticas <i>Horacio Maldonado, Ezequiel Olivero, Rocío Sánchez Amono</i>	79
Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje <i>Héctor Edgardo Kasem</i>	90
Investigamos sobre nuestra labor educativa: un encuentro dialógico escuela-universidad <i>Mónica Fornasari, Laura Romera, Luciana Schneider</i>	98
Intervenciones docentes que enseñan a estudiar. Voces de ingresantes a dos carreras universitarias <i>María Eugenia López, María Eugenia Romero del Prado</i>	111
La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE: estado de avances y producción realizada en el contexto de una investigación cualitativa en educación superior <i>Ángela Teresa Kaliniuk, Gloria Santa Núñez, Carolina Sandra Gabriela Bobadilla</i>	121
¿Qué piensa el estudiante universitario cuando dice aprender? Implicancias para la mediación pedagógica <i>Ida Lucía Morchio, Solange Astudillo</i>	130
El rol docente y su vinculación con los estudiantes en la modalidad de educación en contextos de privación de libertad. curriculum y enseñanza <i>Silvina Fernanda Vaca Oviedo</i>	139

Educación en contexto hospitalario: una experiencia de transmisión y aprendizaje situada <i>María Candelaria Barcellona</i>	147
Abordaje situacional en la investigación de procesos de aprendizaje e inclusión <i>Patricia Mercado</i>	156
Aprendizajes y prácticas educativas. Imágenes de inclusión <i>Pamela del Valle Cipolla Falcón</i>	164
MESA VI JÓVENES Y ESPACIOS EDUCATIVOS	169
El abordaje de situaciones problemáticas en la escuela secundaria en el marco de la IAP <i>María Chávez, Lucas Alfredo Livi, María Elena Rodríguez</i>	169
Experiencias migratorias, arribo a la ciudad y vida universitaria <i>Sandra María Gómez</i>	176
Estudiantes campesinos en la UNC. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas <i>Roxana Mercado</i>	184
Procesos de apropiación de la política educativa de la escuela secundaria. El caso de una escuela conformada de la provincia de Buenos Aires <i>Mariela Arroyo, Tatiana Corvalán, Alicia Merodo</i>	193
El Plan Mejora institucional como política de inclusión en la escuela secundaria. Representaciones sobre la condición de estudiante y los modos de acompañarla <i>Luisa Vecino, Adriana Jácome</i>	206
Las experiencias de los agentes escolares sobre jóvenes embarazadas y/o madres de sectores vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba <i>Melina Mariel Villagra</i>	214
“Todos somos traumatados”. Cuerpo y representaciones en una escuela secundaria de Córdoba. Primeras aproximaciones etnográficas <i>María Alejandra Zapico</i>	223
Jóvenes en archipiélagos. La escuela en sectores altos y medioaltos <i>Gloria Borioli, Ivana Fantino, Romina Ardiles</i>	229
La configuración del territorio a partir de la participación política de jóvenes en la escuela secundaria <i>Agustina López Salvia, Bethania Peralta</i>	238
Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas <i>Florencia D’Aloisio, Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias</i>	247
MESA VII EXPERIENCIA ESCOLAR: ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Y DISCIPLINA..	257
Análisis de la práctica pedagógica en una clase de segundo grado. Un ejercicio para la reconstrucción de experiencias formativas en el nivel primario <i>Emilio Ducant</i>	257
La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje <i>Bárbara Briscioli, Silvina Cimolai, Carolina Scavino</i>	266
Regímenes de evaluación, calificación y promoción en países del Cono Sur que han extendido la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la escuela secundaria <i>Alejandra Amantea</i>	275

Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales <i>Octavio Falconi, Eugenia Danieli, Sofía Lopez</i>	285
Experiencias de Enseñanza. Invenciones, materialidades e interacciones en casos de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba <i>Nora Alterman, Adela Coria</i>	301
La construcción de la experiencia escolar en primer año: acceso y permanencia en el nivel secundario <i>Cinthia Chabán, Claudia Martínez, Nancy Myriam Montoya</i>	312
MESA VIII EDUCACIÓN RURAL Y DE JÓVENES Y ADULTOS	326
La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales <i>Alicia Beatriz Acin</i>	326
Mujeres en contexto de encierro: avances en la construcción teórica desde una perspectiva de género <i>Yanina Venier</i>	336
El docente y su Práctica <i>María Eugenia Castro, Luis Alberto Zamora</i>	346
Las prácticas educativas en artes visuales. El caso del Taller de Pintura para Adultos Mayores SEU.FA.UNC <i>Sara Inés Carpio</i>	358
Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir <i>Marcela Kurlat, Diego Chichizola, Anahí Risso</i>	368
Particularidades de la enseñanza en educación primaria para jóvenes y adultos. Entre “lo común” y “lo diverso” en dos contextos institucionales de escuelas del Chaco <i>Gladys Blazich, Ileana Ramirez, Mariana C. Ojeda</i>	384
Intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial. El caso de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia <i>Agustina Palenque</i>	394
Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Tensiones/contradicciones entre la gestión y las políticas educativas <i>Amalia Homar, Mariana Dalinger</i>	417
La educación secundaria de jóvenes y adultos en la década 2004-2013: aportes para pensar los sujetos y sus trayectorias <i>Gisela Carolina Altamirano, Mario Alejandro Villanueva</i>	428
¿Qué pasó en la escuela? La Educación de Jóvenes y Adultos en su articulación a un programa de empleo para jóvenes <i>María Alejandra Bowman</i>	439
Sentidos y experiencias sobre la situación de no cursar la escuela secundaria <i>Montenegro Marcela</i>	448
Talleres de educadores como estrategia de investigación de sentidos docentes del texto curricular de EDJA en torno a la enseñanza de la matemática <i>Delprato, María Fernanda</i>	457

Identidades institucionales en EPJA en el marco de reformas educativas <i>Carla Betsabé Cotta Carrizo, María Laura Pinotti</i>	466
Abordajes en el trabajo con la memoria con adultos mayores en dos Centros de Jubilados y Pensionados de la Ciudad de Córdoba <i>Alejandra Vera Calle</i>	475
Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad <i>Anahí Carbó, Luisina Zanetti, Dagma Schabner</i>	485
Los “pibes adultos” del Centro Educativo Isauro Arancibia: la disputa por el reconocimiento de los jóvenes y adultos como titulares del derecho a la educación <i>Paula Topasso</i>	495
Prácticas educativas con jóvenes y adultos: heterogeneidad e intermodalidad <i>María del Carmen Lorenzatti, Yanina Venier, Luisina José Zanetti</i>	507
Jóvenes rurales y educación secundaria. Promesas y cuestionamientos en las perspectivas de futuro <i>Verónica V. Ligorria</i>	516
La elección de la escuela secundaria rural como alternativa para la escolaridad de adolescentes de ámbito urbano <i>María Susana Mayer, Verónica Magdalena Vlasic</i>	524
Desafíos curriculares en experiencias de implementación de la extensión de la obligatoriedad de la Educación Secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta <i>María Alejandra Rueda, Analía Guardo</i>	535
Juventudes, educación secundaria y trayectorias de vida en el espacio social rural. Recorridos iniciales de un estudio realizado en las colonias N° 3 y 14 del departamento La Paz (Entre Ríos) <i>Emilia Schmuck</i>	544
Educación Secundaria en zonas rurales de la provincia de Salta: Impactos de la extensión de la obligatoriedad educativa en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes del nivel secundario <i>Viviana Marcela Tarifa Fernández</i>	553
Trayectorias formativas, educativas y laborales de jóvenes-adolescentes en contextos vulnerables. Estudio en caso en el Colegio Secundario N° 5050 de la localidad de Vaqueros, Departamento La Caldera. Salta <i>Vanessa Troiano, Marta Sánchez</i>	563
Disputas por educación. La dimensión política en el análisis de procesos y prácticas de educación rural <i>Sofía Ambrogi, Elisa Cragnolino, Macarena Romero Acuña</i>	573

MESA V SUJETOS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Título: El proceso de ambientación universitario: vivencias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la carrera de Psicología

Autores: Fornasari, Lopresti, Oviedo

Correo electrónico: mlfornasari@yahoo.com.ar

Esta investigación se enmarca en el observatorio radicado en el CIPSI de la Facultad de Psicología, U.N.C, desde el proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje” (Secyt, 2016-2018). El estudio aborda las producciones de 2147 ingresantes a la Carrera de Psicología, desarrolladas durante el Curso de Nivelación 2017, a cargo del PROFIP-E (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de la Carrera de Psicología). Como objetivos se describen concepciones, emociones, expectativas y experiencias de los ingresantes para conocer el proceso de ambientación a la carrera y fortalecer las trayectorias académicas en el escenario universitario actual. Se implementa un enfoque metodológico que integra aspectos cualitativos y cuantitativos, desde un estudio de tipo descriptivo-exploratorio. La muestra analizada estuvo conformada por 278 producciones gráficas recolectadas en las jornadas de bienvenida y la sistematización de los registros de dicha actividad. Concluimos que los espacios de acompañamiento ofrecidos posibilitan a los estudiantes un mayor protagonismo epistémico, el desarrollo de un rol activo, crítico y autónomo en los propios procesos de aprendizaje, la toma de decisiones que tendrán implicancias en la permanencia en la carrera y en la construcción de su futura identidad profesional.

Palabras Claves: estrategias de ambientación, ingresantes, trayectorias universitarias

Introducción

Las Jornadas de Ambientación y Bienvenida estuvieron destinadas a los 2.147 estudiantes ingresantes a la Carrera de Psicología en el presente año lectivo, organizadas por PROFIP-E (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de la Carrera de Psicología) y en articulación con la Cátedra del Cursillo de Nivelación del ciclo 2017. El principal objetivo del programa, consistió en focalizar la mirada en estrategias institucionales y psicoeducativas que posibiliten al estudiante desarrollar recursos propios del pensamiento formal, crítico, analítico y reflexivo, para fortalecer su trayecto inicial en la elección de la carrera y superar dificultades propias del proceso de ambientación.

Para los ingresantes, su inclusión a la vida universitaria los posiciona en tomar una elección que va a condicionar, probablemente, su vida futura. Para ello, es preciso desarrollar condiciones que acompañen al estudiante en su definición profesional, desde su ingreso universitario. La opción por los estudios universitarios remite a un proceso de socialización que se desarrolla inmerso en las estrategias de reproducción social y que son construidas siguiendo algunos de los caminos que ofrece la experiencia, de cada individuo y grupo en las diferentes redes y escenarios en los que participa y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias (García Salord, 2000).

Se acuerda con la perspectiva de Litwin (2006) respecto a la reconstrucción de universidades fundadas en la democratización de la enseñanza, lo cual implica una educación superior con calidad en estudios, en producción del conocimiento y servicios que garanticen el libre acceso, permanencia y egreso de sus estudiantes. En este contexto, el aumento de la matrícula universitaria produce altas tasas de deserción, específicamente durante el primer año, representando esta problemática un indicador que interpela a ser analizado críticamente (Ezcurra, 2011).

El ingreso a los estudios superiores se reconoce como una situación compleja donde confluyen factores sociales, económicos, culturales, pedagógicos y psicológicos. El presente estudio permite comprender las experiencias y concepciones que los estudiantes evidencian frente al ingreso a la carrera, como así también las vivencias emocionales que se generan ante los estudios superiores, en articulación a los proyectos identitarios que implica una formación profesional. Con esta propuesta podría contribuirse al mejoramiento de la calidad y eficiencia de los aprendizajes en los escenarios universitarios, disminución de la deserción, desgranamiento y desfase de las trayectorias educativas en los estudiantes de la carrera de Psicología.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el observatorio radicado en el CIPSI de la Facultad de Psicología, U.N.C, desde el proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje” (Secyt, 2016-2018). La metodología implementada se basa en un enfoque complejo, que integra aspectos cualitativos y cuantitativos, desde un estudio de tipo descriptivo-exploratorio. Se llevaron a cabo 16 talleres que abarcaron los tres turnos de cursado en las que participaron 2.147 ingresantes a la Carrera de Psicología 2017, U.N.C. (agrupados en 1073 estudiantes en el turno mañana, 533 en el turno tarde y 541 turno noche) alternando instancias de información, actividades de reflexión individual y espacios de socialización e intercambio grupales. Para la recolección de los datos se utilizaron: 278 producciones gráficas solicitadas en los talleres y registros de talleres y jornadas. Los objetivos del estudio se centran en describir concepciones, emociones, expectativas y experiencias de los estudiantes en el ingreso, para conocer el proceso de ambientación a la vida universitaria, y favorecer la construcción de sus trayectorias académicas universitarias. Puede concluirse que el acompañamiento institucional en el ingreso le permite al estudiante constituirse en un sujeto epistémico activo y protagónico, a partir de dispositivos de intervención que garantizan el ingreso y la permanencia en la carrera, en las mejores condiciones de inclusión y equidad educativa.

Discusión y Resultados

A continuación se sistematizan y analizan las producciones grupales, junto a las a las observaciones registradas en las Jornadas de Bienvenida y Ambientación a la Facultad de Psicología. Las 278 producciones grupales se analizaron de acuerdo a cuatro categorías relevadas en las producciones efectuadas por los estudiantes: (i) acerca de las concepciones e imaginarios en la vida universitaria, (ii) la vivencia emocional: sentimientos y afectos en movimiento en el proceso de ambientación universitaria, (iii)

sujetos epistémicos en acción: protagonistas del ingreso y (iv) el anhelo del porvenir: proyectos y expectativas como psicólogo.

Acerca de las concepciones e imaginarios de la vida universitaria

En esta primera categoría, referida a las concepciones e imaginarios que traen los ingresantes en el momento del Curso de Nivelación, se recuperan aquellos pensamientos, ideas e interrogantes que los estudiantes expresan en torno a la carrera.

Se encontró que el 48% de las producciones gráficas, los estudiantes se referían a este eje a partir de las concepciones que ellos construyen en torno a la ambientación a la vida universitaria y a los cambios que genera esta etapa en el ciclo vital del sujeto, como así también ante las exigencias de la carrera y las preocupaciones que se despiertan frente a la experiencia de ingreso a los estudios universitarios.

El ingreso, es vivenciado como el inicio de una experiencia biográfica importante, que interpela y moviliza recursos simbólicos necesarios para poder afrontar lo nuevo y desconocido, referido a la vida académica, los procesos de socialización y desarrollo personal. Las ideas recurrentes que manifiestan los ingresantes en el proceso de ambientación a la vida universitaria en la dimensión académica, se expresan de la siguiente manera: *“que el ingreso no sea tan complicado y llevemos el ritmo. ¡Promocionar!”*. *“No desmotivarme, ser perseverante y no rendirnos”*.

El restante 52% expresa pensamientos e ideas acerca de la carrera que aparecen relacionados con aspectos relativos al desarrollo subjetivo, los sentidos de la carrera y los procesos de socialización como parte constitutiva del aprendizaje en los ámbitos de educación superior. En relación a los conocimientos e imaginarios previos sobre los sentidos de la carrera en relación a la etapa de formación y desarrollo personal: *“Nos ayuda a relacionarnos mejor con las personas”*. *“Autoconocimiento”* *“Progreso intelectual”*. *“Pensamiento crítico. Nuevas responsabilidades. Progreso. Esfuerzo. Entusiasmo. Incertidumbre”*.

Los procesos de socialización también forman parte de los aprendizajes que los estudiantes deben incorporar en su desarrollo y formación profesional en los escenarios universitarios, ya que definen el nivel de pertenencia e integración a la vida institucional, constituyéndose en un factor protector para sostener las trayectorias académicas. El interés y preocupación por generar nuevas matrices vinculares, se evidencia en los siguientes relatos: *“Experiencia nueva. Adaptación. Conocer gente nueva”*, *“Aprobar el cursillo, hacer amigos”*. *“Hacer amistades. Trabajo en equipo, preparación y ayuda”*.

Así también aparecen las exigencias de la carrera y las vivencias que se despiertan frente a la experiencia de ingreso a los estudios universitarios. Los ingresantes expresaron aquellas dudas e interrogantes que los acompañan en este proceso de ambientación universitario: *“¿Cómo voy a lograrlo?”* *“¿Cuánto tiempo me va a llevar?”*. *“Ingresar. Aprobar. ¿Fácil? Estudio. Esfuerzo. ¿Difícil?”*. *“¿Aprobar o promocionar?”*. *“Hacernos preguntas sobre lo que es la Psicología”*.

Algunos pensamientos e ideas se asociaban a replanteos vocacionales, los cuales fueron expresados por algunos estudiantes en sus producciones individuales: *“¿Será esta mi carrera?”* *¿Será una elección correcta?”* *“¿Esta carrera será lo que yo realmente quiero?”*, *“tengo miedo a que me vaya mal y equivocarme de carrera”*.

Se observa que los ingresantes llegan a los escenarios universitarios con un bagaje de dudas y un cúmulo de saberes previos construidos en torno a la formación en la carrera y su futuro profesional, lo cual los pone en tensión, movilizandolos diferentes niveles de sentimientos y afectos emocionales.

La vivencia emocional: sentimientos y afectos en movimiento en el proceso de ambientación universitaria

El pasaje de la escuela secundaria a la universidad y las implicancias que la etapa de ambientación e integración despiertan, es vivenciado por los ingresantes a través de intensos sentimientos y afectos expresados en diferentes niveles de ansiedad, miedos, alegrías, dudas, entusiasmo, confusión, pasión, preocupación, esperanza y en algunos casos aparecen estados de soledad. Se infiere que ello, ha conllevado exigencias organizativas, académicas y vinculares para lograr adaptación a la vida universitaria. La elección de la carrera como proyecto, plantea las diferentes vivencias emocionales socializadas por los estudiantes en la Jornada.

Frente al ingreso a la carrera, el 97% de los estudiantes experimentan sensaciones de ansiedad, que definen como nervios, inquietud e impaciencia: *“Diversión. Amor. Alegría. Libertad. Miedos. Nervios. Angustia”*. *“Felicidad. Emoción. Estrés”*. El 75% expresó miedos y temores expresados en estados de confusión e incertidumbre referidos al ingreso, al aprendizaje en la carrera, la elección, los nuevos vínculos y una nueva etapa de vida: *“Extraño a mis amigos y familia por momentos quiero volver a mi ciudad”*. *¿Podré lograrlo? ¿Podré acostumbrarme?”* *“Una mezcla de sentimientos encontrados por esta nueva vida y todos los cambios que debemos vivir”*.

En algunos estudiantes se observa una actitud dubitativa acerca de la elección: *“¿Será esta mi carrera?”*, *“¿Será una elección correcta?”* *“¿Será lo que yo realmente quiero?”*, *“Tengo miedo a que me vaya mal y equivocarme de carrera”*. Sin embargo, los estudiantes, reconocen la necesidad de modificar y adecuar los hábitos de estudio con los que cuentan, para garantizar el ingreso.

En un 47%, estos sentimientos aparecen como emociones negativas frente al inicio de un nuevo período, ligado a un máximo de exigencia personal: *“Miedo a no aprobar”*, *“Miedo a no ingresar y fracasar”*, *“Miedo a no poder acostumbrarse a esta nueva etapa, en un lugar distinto y desconocido a lo familiar”*, *“Miedo. Ansiedad. Incertidumbre”*.

El 67.7% de los estudiantes también caracterizaron este momento como generador de entusiasmo y motivación, en algunos casos definido como *“pasión por lo que se hace”*, lo cual estuvo referido tanto a las temáticas específicas de la carrera, como al hecho de incluirse como estudiantes en la vida universitaria: *“Entusiasmo. Emoción”*. *“Alegría. Pasión”*. Incluso aparecen la curiosidad y el misterio en un 14.7%: *“Intriga y Expectante”*.

Los estudiantes también manifestaron emociones positivas como alegría y felicidad, lo cual se observó en un 78%: *“Poner lo mejor de nosotros para ingresar y acostumbrarnos al cambio”*.

En menores porcentajes, 29.4% se mencionan actitudes frente al estudio, que refieren a la dedicación, compromiso, esfuerzo y satisfacción frente al ingreso a la carrera. Se

valora la contención por parte de apoyos sociales en un 7.3% (aquí no se visualiza claramente de donde provienen estos apoyos sociales) y sentimientos de tristeza, añoranza y nostalgia en un 5.8%.

Para estos jóvenes haber elegido la carrera y transcurrir el ingreso, representa un gran desafío. La acción de elegir, se constituye en motor que impulsa al sujeto a apropiarse de cada experiencia y circunstancia a la que se enfrenta y como tal supone un “aprender a crecer” (Casullo, 1994). La Universidad, como ámbito incierto, desconocido, pero a la vez expectante y apasionante, convoca a enfrentar nuevas situaciones, vínculos, aprendizajes y transformaciones subjetivas, con una intensa carga emocional, por lo cual se considera preciso habilitar dispositivos para escuchar, acompañar y contener a los ingresantes para simbolizar estas vivencias durante el proceso de ambientación.

Sujetos epistémicos en acción: protagonistas del ingreso

En cuanto a las acciones que los estudiantes instrumentan para afrontar la carrera, se encontró que el 98% priorizan las estrategias que refuerzan el tiempo de dedicación al aprendizaje y la reorganización de hábitos, estrategias y métodos de estudio: *“Leer, resumir. Adaptarse a lo nuevo. Investigar”, “Compromiso en el estudio. Relajarse más. Aprovechar el tiempo. Cambio de hábitos”, “Responsabilidad. Técnicas de estudio. Debatir. Prestar atención”, “Paciencia. Voluntad. Implementación de nuevos métodos”*. De esta manera reconocen y recuperan acciones concretas junto a recursos psicoeducativos que fortalecen el ingreso. Así, mencionaron mayor dedicación a la lectura, organización de tiempos y agendas de tareas, asistencia regular a clases, toma de notas y la posibilidad de recurrir a grupos de estudio: *“Estudio/trabajo. Organización. Dedicación. Esfuerzo”*. El esfuerzo, la dedicación al estudio, el compromiso con la carrera, la participación y aprovechamiento de las actividades que ofrece la facultad, representan un 44% de los aspectos valorados por los estudiantes: *“Organización de horarios, dedicándole tiempo al estudio, comprometiéndonos”*.

Por otra parte, desde el inicio de esta etapa, el intercambio y socialización con otros compañeros, fortalece las acciones que pueden implementarse, ya que el establecimiento de vínculos no solo apoya y apuntala en las actividades diarias sino que funcionan como sostén para la permanencia en la carrera: *“Sociabilización” “Aprender de los compañeros”*. *“Tratar de tomar todos los recursos y herramientas que nos ofrece la facu y apoyarnos en nuestros compañeros”, “Creatividad. Aceptar ayuda y consejos”*.

Entre las experiencias y acciones implementadas por los estudiantes, también se mencionan aspectos que dan cuenta de factores institucionales, cerrar etapas anteriores como el secundario, la adaptación a las exigencias y características de la vida universitaria, incluso a la ciudad por parte de aquellos estudiantes que vienen desde otras localidades del país o de la provincia: *“Estudiar, viajar, administrar los tiempos y despejarse”, “Involucrarse. Clases/profes. Contención. Trabajo en grupo”*. *“Lecto-comprensión. Asistir a clases. Tomar apuntes. Consultar a los profes las dudas”*.

Ello pone de manifiesto algunos recursos personales y sociales que se desarrollan a los fines de garantizar el acceso a los estudios superiores y su permanencia en la carrera: *“Terapia. Reorganización familiar”, “Trabajar. Conocer. Deportes”*.

Se acuerda con Maldonado (2016), quien sostiene que en el ámbito de la educación superior, las perspectivas actuales hacen hincapié en la idea que los estudiantes sean impulsados a jugar un papel más activo en sus propios aprendizajes, ajustándolos de acuerdo a sus necesidades y objetivos personales y socio-comunitarios.

En este sentido, desde distintas vertientes se recomienda a los docentes la implementación de dispositivos de aprendizaje alternativos, ofrecidos desde el inicio de la trayectoria académica y que impliquen el desarrollo de un proceso tendiente a “aprender a aprender”. En tanto profesionales psicólogos, se considera que las estrategias elaboradas en esta dirección, representan una vía regia para los asuntos inherentes al aprendizaje autónomo y reflexivo. Esto implica promover acciones de formación profesional significativamente más compatibles con un mayor protagonismo epistémico de los estudiantes.

El anhelo del porvenir: proyectos y expectativas como psicólogo

En cuanto a los proyectos profesionales futuros, los estudiantes se visualizan en un 57.3 % en torno a una finalidad social, cuyo sentido reside en ayudar a las personas y comunidades: *“Ayudar a la gente”, “Contribuir al bienestar de la sociedad”*.

Obtener la titulación de la carrera aparece en un 60.3%: *“Egresar y poder ejercer”, “Recibirme y ser un buen profesional”, “Ser psicólogo”, “Recibirme y especializarme en algún área de interés”*. El 75% hace referencia a las expectativas de desarrollarse como profesional y trabajar de lo que le gusta siguiendo su vocación. Resulta significativo que un 16% de los estudiantes definen sus expectativas de trabajo en un área de especialización de la carrera, desde sus intereses: *“Trabajar de psicóloga criminóloga, en psicoterapia”, “Ejercer como psicóloga clínica y ayudar a otras personas”*.

El 26.5% incluye en sus anhelos, el desarrollo personal y de competencias como el autoconocimiento, autogestión y tolerancia como resultado de la formación transitada en la carrera. El desarrollo exitoso y efectivo de la carrera, la cual incluye la posibilidad de disfrutar de la misma, lograr independencia y autonomía a partir de un rol adulto y consolidado, se expresó en un 32.3% de las producciones gráficas. Asimismo, construir y conservar experiencias de vínculos y lazos con compañeros se observó en un 7.3% *“encontrar nuevos amigos”*.

En las producciones gráficas, se encontraron otros aspectos relacionados a los proyectos a futuro, tales como trabajar en el exterior (4.4%), desarrollar actividades de docencia e investigación (20.6%), complementar la formación de grado con otra carrera (7.3%), y en un menor porcentaje retornar a su provincia o ciudad de origen (10%).

Los estudiantes, también manifestaron expectativas a corto plazo, focalizadas en su estado de situación como estudiante, como por ejemplo la capacidad para ingresar y permanecer en la carrera, sostener el interés y deseo, encontrar la vocación. En este punto, ellos se visualizan en un proyecto vital que implica una elección consolidada, comprometida, sostenida en el tiempo, con la necesidad de fortalecer su autonomía, desarrollo personal, progreso y sustento económico. Dimensiones que constituyen la posibilidad imaginaria de construir un proyecto profesional identitario sustentable en el largo plazo.

La etapa de ambientación e ingreso, como instancia de cambio y crisis, representa la posibilidad de establecer las bases de un proyecto ante un futuro que se desea alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de lo que aún no está, pero se desea lograr y que se apoya sobre las significaciones del presente que se espera sobrepasar (Rascovan, 2010).

A modo de reflexiones finales

El ingreso al sistema de Educación Superior, en muchos casos, plantea una brecha con el nivel secundario, ya que no les garantiza a los estudiantes contar con los suficientes recursos psicoeducativos para afrontar con éxito el inicio a la vida universitaria. Esta experiencia inaugura un entorno de aprendizajes nuevos y complejos, que necesariamente resignifican y replantean las trayectorias educativas anteriores. Se considera entonces, que el tramo de ingreso a la carrera se presenta como una problemática educativa relevante a investigar, ya que constituye un momento de pasaje crucial para los estudiantes, quienes tienen que desarrollar recursos personales, sociales y educativos para acceder a los procesos de integración y permanencia en el nuevo contexto universitario.

En esta investigación, el análisis de las concepciones, acciones, emociones, proyectos y expectativas que los estudiantes plantearon frente al ingreso a la carrera, permitieron conocer la experiencia vivenciada en esta etapa, y delimitar también aquellas situaciones que ellos deben enfrentar en su etapa de ingreso a la carrera de Psicología, como obstáculos y dificultades. De esta manera, este estudio permitió abordar los niveles de información/desinformación con los que los estudiantes llegan a los estudios de nivel superior, y sus opciones de proyectos vocacionales ocupacionales.

El alto porcentaje de asistencia a los talleres propuestos por el programa, favoreció la toma de conciencia acerca del posicionamiento activo que asumen los estudiantes para transitar el proceso de ambientación e ingreso universitario. Se esclarecieron situaciones personales y sociales implicadas en la formación profesional, con el reconocimiento de recursos psicoeducativos para iniciar la carrera. Las reflexiones y el intercambio de experiencias promovieron la circulación y revalorización de la palabra entre todos los miembros del grupo, enriqueciendo la producción grupal y la socialización. Por otra parte, la instancia grupal generó en algunos estudiantes la motivación de acercarse a consultar personalmente por sus dificultades a los profesionales coordinadores de la actividad.

El nivel de profundización, análisis y reflexión frente a las consignas de trabajo, resultó positivo y enriquecedor en los tres turnos, aunque se observaron diferencias cualitativas en el nivel de participación, durante la instancia de plenario. En las comisiones del turno mañana, los grupos evidenciaron características poblacionales similares en relación a la edad, intereses, actividades y expectativas. En algunas comisiones del turno tarde, si bien demostraron interés en participar, presentaron dificultades para escuchar y participar en el momento del plenario. En el turno noche la participación resultó activa, reflexiva y colaborativa. Se infiere que esta diferencia tendría relación con el perfil poblacional de cada turno.

A lo largo de estas jornadas, se observaron algunos alumnos en situación de aislamiento y soledad, y a partir de la propuesta de trabajo se facilitó el acercamiento, intercambio y socialización con sus pares. Se considera que el proceso de ambientación funcionó como matriz vincular que fortaleció el sentido de pertenencia frente a la masividad característica de la Facultad de Psicología.

En las instancias de devolución los estudiantes manifestaron el interés e importancia que tuvo la actividad para esclarecer emociones (miedo y ansiedad fundamentalmente), motivaciones y sentidos (elección de carrera y búsquedas personales), expectativas y anhelos en relación al futuro, para comprender mejor su estado de situación frente a los propios recursos y acciones concretas para afrontar la etapa de ingreso a la carrera. Por otra parte, destacaron los espacios que brinda la facultad y la relación “*más humana*” en comparación con otras casas de estudio.

A partir de este estudio puede concluirse que el acompañamiento institucional en las experiencias universitarias desde el inicio de las trayectorias académicas, le permiten al estudiante constituirse en un sujeto epistémico activo y protagónico cuando fortalece sus procesos de aprendizajes, define su decisión vocacional, sostiene el deseo y la motivación para ingresar y permanecer en la carrera. Desde esta perspectiva, afirmamos la importancia que adquieren estos dispositivos de intervención para garantizar el ingreso y la permanencia en la carrera, en las mejores condiciones de inclusión y equidad educativa.

Referencias

Aparicio, M. (2008). La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales. *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año VI, N° 11. Pag 11-26. Octubre 2008.

Campagno, L.; Moretta, M. R. (2014). Los desafíos y tensiones del ingreso a la universidad pública. I encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. Tandil, Argentina. 29 al 31 de Octubre de 2014.

Casullo, M. M., Cayssials, A.N. (2006). Proyecto de vida y decisión vocacional. Buenos Aires: Paidós.

Clark, C. (2015). La información vocacional y ocupacional: Objetivos, Organización, Fuentes, Posibilidades Educativas. En *Orientación Vocacional. Una propuesta teórico práctica*. Comp. Pássera, J. (2015). Córdoba: Brujas.

Ezcurrea, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133. *Revista Perfiles educativos*. [en línea, <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-index.html>] PUBLICACIÓN: México, D.F.

Gómez, S. M.; (2012). Reflexiones en torno a las vivencias de cambio en estudiantes universitarios durante el primer año de Abogacía. *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año X, N° 20. (pp. 99-122). Octubre, 2012.

Maldonado, H. (2016). “Aprender (Psicología en el siglo XXI). Sobre la necesidad de maximizar el protagonismo epistémico de los aprendientes”. II Congreso Internacional de Psicología “*Ciencia y Profesión. Desafíos para la construcción de una Psicología Regional*”. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Entre el 6 y 8 octubre de 2016.

Ortega, F.; Duarte, M.E.; et. al. (2012). Ingreso a Psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria. Revistas UNC. Anuario de Investigación de la Facultad de Psicología. Vol. 1, N° 1, (pp. 164-180). Año 2012.

Rascovan, S. (2010). Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos. Buenos Aires: Noveduc.

Título: Resolución de problemas como estrategia de enseñar a aprender en contextos formales de Educación Superior

Autores: Analía Raquel Boetto, Ayelen Fátima Lavagnino, Isabel María Gualtieri, Pablo Santiago Pizzi

Correo electrónico:analiaboetto@yahoo.com.ar, ayelavagnino@hotmail.com, isagualtieri@hotmail.com, ppizzi@hum.unrc.edu.ar

Desde hace algunos años en las cátedras Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía de la carrera profesorado en Geografía se busca llevar adelante un trabajo innovador extensivo a otras asignaturas correlativas tanto del profesorado antes mencionado como de otras carreras correspondientes a la formación docente. Se pretende superar el conocimiento estático y compartimentado para dar paso a uno dinamizador y holístico. Bajo este enfoque el proceso de aprendizaje es secuenciado y la resolución de problemas se presenta como estrategia de aprendizaje pertinente y significativa.

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

El trabajo se encuadra dentro del Proyecto PIIMEG (Convocatoria 2017-2018): “Diagnóstico del manejo de los contenidos económicos para su aplicación en términos espaciales de docentes, graduados y alumnos en el Profesorado y Licenciatura en Geografía” y Proyecto: PPI 2016-2018: “Trayectorias de participación en comunidades de aprendizaje: dimensiones personales y sociales en la configuración de contextos favorables para los aprendizajes”.

Palabras claves: Innovación educativa, Resolución de problemas, Formación docente, Estrategia de enseñanza y aprendizaje, Educación formal

Presentación

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

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

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

La Educación Formal comprende al sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los

primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Este concepto permite ver el carácter metódico, sistemático y la intencionalidad del proceso de educación formal que se desarrolla dentro de un espacio propio (la escuela, la universidad), con tiempos prefijados (horarios, trimestres, cuatrimestres, etc.), contenidos determinados acorde a los planes de estudios, roles asignados (directivos-docentes-alumnos) y en muchos casos hasta contenidos compartimentados y descontextualizados de los aprendizajes.

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

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

Por ello en las cátedras de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en la Geografía de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde hace algunos años se vienen trabajando en proyectos de investigación con objetivos específicos abordados a partir de algunas propuestas como:

-Programa Formación del Profesorado en la Facultad de Ciencias Humanas. (PIIMEI), convocatorias 2013 -2014 (Res. C.D. 060/2013) y 2015-2016 (Res. C.D 363/15).

Título del proyecto: “Una mirada hacia el interior de la práctica profesional docente en los profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC”. Objetivo: Promover encuentros sistemáticos entre los equipos de cátedra de las prácticas docentes y cátedras afines de cada Departamento a fin conocer las formas de trabajo y lograr una línea coherente en la formación profesional. En estos proyectos ya se trabajaba de manera conjunta la resolución de problemas como medio para lograr aprendizajes significativos en los alumnos de las distintas carreras y a partir de ellos en los estudiantes de nivel medio cuando iban a realizar la Práctica Profesional Docente.

-Proyecto PIIMEG (Convocatoria 2017-2018). Aprobado por Sec. de Ciencia y Técnica. UNRC, (Res. C.S. 609/17), “Diagnóstico del manejo de los contenidos económicos para su aplicación en términos espaciales de docentes, graduados y alumnos en el Profesorado y Licenciatura en Geografía” donde uno de los problemas planteados hace referencia a: Falta de recursos metodológicos y competencias que posibiliten el trabajo de contenidos relacionados a temas económicos en el Nivel Medio no sólo en el momento de realizar la Práctica Profesional Docente, sino también en la elaboración de protocolos de trabajos prácticos en Didáctica Especial.

-Proyecto: PPI 2016-2018 “Trayectorias de participación en comunidades de aprendizaje: dimensiones personales y sociales en la configuración de contextos favorables para los aprendizajes”. Aprobado por la Sec. de Ciencia y Técnica de la UNRC. Uno de los objetivos generales plantea: Generar aportes teóricos y líneas de

acción orientadas a mejorar el conocimiento de los procesos de conformación y evolución de comunidades de aprendizaje en contextos formales de educación superior.

Los proyectos mencionados son interdisciplinarios, interdepartamentales e interinstitucionales donde desde los diferentes grupos de trabajo se hacen aportes a los objetivos generales.

Objetivos

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

Introducción

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

Las comunidades de aprendizaje se definen como contextos en los que los alumnos aprenden en colaboración con otros estudiantes y con el profesor, mediante su participación y compromiso con procesos legítimos de construcción colectiva del conocimiento (Lave y Wenger, 1991). En este marco, los aprendizajes individuales se consideran inseparables de la construcción colectiva del conocimiento; el aprendizaje se entiende como un proceso social y situado, basado en la interacción y cooperación entre las personas (Watkins, 2005).

Bajo esta perspectiva, el pensamiento será enseñado como un contenido escolar y con él, no sólo se podrá leer y hablar de ciencia, sino también encontrar maneras de solucionar problemas cotidianos y manejarse en el ámbito personal, social y académico, utilizando los procedimientos y saberes para la acción.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desarrollo

Raquel Gurevich considera que “Los procesos innovadores, no son inmediatos ni espontáneos; se desarrollan con el tiempo. Por eso podríamos hablar de gradientes de innovación de una práctica o de una actitud, de posibilidades de transformación, de saltos cualitativos, de pasos o estaciones en que se producen los procesos de cambio en el aprendizaje escolar y en la institución educativa” (Gurevich, R. 2001. Pag.3)

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

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

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

La estrategia didáctica que consideramos más apropiada para cumplir con los objetivos planteados, es la resolución de problemas. Para ello se requiere posicionarse en la perspectiva psico-cultural de la educación. Esta mirada permite la creación de significados del aprendizaje desde una perspectiva o marco de referencia que es la cultura en la que están inmersos los educandos. Estas posturas implican que una misma situación pueda entenderse de distinta manera según las perspectivas desde las que se los analizan, no dejando de lado la lógica y el sentido común.

Resolución de problemas como estrategia de aprendizaje pertinente y significativo

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

La resolución de problemas favorece la motivación intrínseca.

En el proceso de resolución de problemas hay capacidades genéricas vinculadas con el procesamiento de la información. Al definir, plantear, y resolver el problema, se activan estrategias cognitivas vinculadas con la búsqueda, selección, adquisición, interpretación, análisis y comunicación de la información.

Por otra parte, resolver un problema implica tomar decisiones y poner en marcha procedimientos y/o estrategias como: experimentación, ensayo y error, búsqueda de analogías, etcétera.

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

Ante el planteo del problema, el alumno descubre que hay elementos conocidos o comprensibles y otros novedosos o difíciles. Así sorpresa e incertidumbre se transforman en movilizadores internos.

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

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

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

La resolución de problemas permite la construcción de nuevos significados.

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

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

La resolución de problemas como estrategia de aprendizaje, permite la búsqueda del contenido por detrás de la expresión.

Esto facilita la construcción de los propios significados. Es por ello, la importancia de desmenuzar los contenidos a través de un análisis estratégico de los mismos, para descubrir o repensar los conceptos que en él se encuentran.

La resolución de problemas favorece la construcción del conocimiento situado.

El planteo de situaciones problemáticas permite alcanzar un conocimiento situado. En él se tienen en cuenta cuáles son las condiciones más adecuadas que generen en alumno la

activación de aquellos procedimientos pertinentes para lograr sus objetivos; es decir, que el estudiante, cuando aprende en el contexto, no sólo logra saber qué hacer; sino también dónde, cuándo, cómo y con quién hacerlo.

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

La resolución de problemas favorece el aprendizaje cooperativo.

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

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

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

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

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

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

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

En síntesis, con el uso estratégico del planteo de situaciones problemáticas, el alumno realiza el siguiente procedimiento: "...decide un plan de acción para conseguirla, (...)

utiliza un criterio para valorar si su forma de actuar le acerca a la meta o no, (...) supervisa el grado en que esto ocurre, (...) corrige su actuación y (...) decide cuándo debe dar por concluido el esfuerzo y pasar a otra actividad” (Alonso, J. y Pozo, I. 2001. Pag.271).

Conclusiones parciales

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

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

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

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

Bibliografía

Alonso, J. y Pozo, I. (2001). *Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar*. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza

Amaya Martínez González, R. (...) *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, formación profesional e innovación educativa. Recuperado de: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf> (2 de mayo de 2016)

Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, España: Ediciones Granica.

Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial.

Boetto, A; Gualtieri, I y Lavagnino, A., (2016). *Autobiografía escolar como instancia de formación en los futuros docentes de geografía*. Ponencia presentada en el XXIII

Encuentro Nacional de Profesores de Geografía. VIII Jornadas Regionales de Turismo y Geografía. Villa Mercedes, San Luis.

Chevallar, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Francia: AIQUE Grupo Editor.

Coll. C. (1988) *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. España: Universidad de Barcelona

Gualtieri, I; Lavagnino, A; Montero, M (2015) *Lugar que ocupa la Formación Docente en el Futuro Profesor de Geografía*. Ponencia presentada en las II Jornadas internacionales “problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas”. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján.

Gurevich, R. (2001) *Innovaciones educativas y prácticas docentes en Geografía*. Ponencia presentada en el 8ª Encuentro de Geógrafos de América latina. Santiago de Chile.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trilla, J; Gros, B; López, F; Martín, M (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel Educación.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Secretaría Académica - Secretaría de Ciencia y Técnica. Anexo I. *Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG)*. Bases. Convocatoria 2017-2018.

Vogliotti, Ana (Comp.) (2016). *Formación como Cuestión de gestión*. Programa de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Colección Vinculación y Educación. UniRio Editora.

Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*. New York, USA: Routledge.

Título: Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria

Autoras: Natalia González, Lucia Beltramino, Ana Carola Rodríguez

Correo electrónico: nataliagonzalez70@hotmail.com, lucibeltramino@gmail.com, carolarod@hotmail.com

Esta ponencia pretende mostrar los avances del proyecto “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos”.

Desde posicionamientos pedagógicos centrados en las teorías socioculturales del aprendizaje, en esta nueva etapa investigativa, el equipo procuró comprender las propuestas políticas de inclusión y aprendizaje situadas en la escuela secundaria. Intentamos caracterizar instancias intersubjetivas entre docentes, alumnos y/o entre pares y andamiajes en situaciones educativas en escuelas secundarias y reconstruir las significaciones de los procesos de aprendizaje en clave de inclusión, es decir, aspiramos a identificar situaciones educativas que parecen habilitar la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

Palabras claves: Aprendizaje, situación, inclusión, Educación secundaria

Aprendizajes y políticas de inclusión educativa

En la actualidad, asistimos en nuestro país a un cambio en las preocupaciones educativas. Cabe recordar que en los últimos 12 años las políticas educativas giraron en torno a la inclusión y en ese marco el gobierno orientaba sus esfuerzos y acciones para favorecer que todos accedan al derecho social a la educación, permanezcan y egresen del sistema educativo construyendo en su trayectoria educativa aprendizajes significativos. Se llevaron adelante un conjunto de políticas como la sanción de la Ley de Educación Nacional, la expansión del Sistema Universitario Nacional, la Asignación Universal por Hijo, sistemas de becas, la Ley de Financiamiento Educativo, el Plan Fines, el Plan Conectar Igualdad, el Plan Progresar, entre otras, tendientes a favorecer procesos de inclusión educativa.

En un contexto de recuperación económica y reducción de la pobreza, (2003-2007) las políticas educativas principales de esta época intentaron paliar los efectos de las políticas neoliberales de los noventa creando nuevos marcos normativos ¹ para el sistema. Podríamos decir que una de las leyes más importantes del periodo fue la Ley de Educación Nacional, la cual deroga la Ley de Educación Federal y marca una ruptura con las políticas neoliberales y su concepción acerca de la educación. (Feldfeber y Gluz 2011)

“El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación tal como lo establecía la de 1993.”(Feldfeber y Gluz, 2011: 347)

¹Las principales Leyes sancionadas fueron: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase, Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Financiamiento Educativo, Ley Nacional de Educación Sexual Integral y Ley de Educación Nacional.

Es importante subrayar que mediante dicha ley se extiende la obligatoriedad del sistema educativo (13 años), se modifica la estructura del sistema volviendo a los niveles inicial, primario y secundario, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente y se definen las diferentes modalidades educativas, entre otras cuestiones.

Las políticas educativas sostenidas durante 2007-2015 hicieron foco y profundizaron la inclusión educativa. Políticas como la Asignación Universal por Hijo, que rige desde el 2009, condiciona a los beneficiarios a la asistencia escolar y sanitaria de los niños/as y jóvenes fomentando la permanencia de estos en el sistema educativo. Programas como Conectar Igualdad promueven la democratización en el acceso al conocimiento de los jóvenes y docentes de escuelas públicas. La mayor inversión educativa, la construcción de más escuelas, las becas estudiantiles, los cambios curriculares, las propuestas de nuevas figuras institucionales (tutores, coordinadores de curso) y el desarrollo de programas de formación continua de carácter gratuito son un reflejo de la preocupación estatal por construir mayor inclusión educativa para todos.

A pesar de los esfuerzos estatales enunciados, la escuela secundaria, de reciente obligatoriedad es el tramo más controvertido de nuestro sistema educativo, por tal motivo, el presente proyecto hace foco en dicho nivel. Parte de esta complejidad deriva de la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de los estudiantes, las desiguales condiciones de escolarización según sector y ámbito educativo y los escasos e insuficientes cambios en el formato escolar y laboral de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para una elite.

El acceso a la escuela primaria en términos de cobertura, al menos, podríamos afirmar que se encuentra universalizado, sin embargo, el nivel secundario no logra revertir sus problemas de permanencia, egreso, repitencia y (sobre) edad, entre otros. Es en el marco de dichas problemáticas que nos preguntamos por los aprendizajes en términos de inclusión socio cultural en dicho nivel.

Como ya se mencionó, advertimos hoy un cambio en las preocupaciones educativas, tal como sucedió en la década del noventa, el debate pedagógico actual gira en torno a la calidad educativa, la evaluación del sistema educativo, tanto de docentes como de estudiantes y de nuevos modos de descentralización educativa.

En este contexto sostenemos como hipótesis, que las políticas de los últimos doce años impulsaron la inclusión educativa de grandes sectores excluidos del acceso a la educación, sin embargo, es importante preguntarnos si se redefinieron significativamente las prácticas pedagógicas al interior del nivel secundario para favorecer los procesos de aprendizaje como parte fundamental del derecho a la educación. De lo enunciado, surge el interés por indagar acerca de las mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas que favorezcan los aprendizajes en la educación secundaria.

Consideramos que la riqueza de indagar esta problemática, más que en encontrar respuestas, se centra en la apertura de espacios de debate a partir de los cuales se promuevan procesos de reflexión crítica de las prácticas docentes, con la intencionalidad explícita de construir propuestas que habiliten la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

Aprendizaje en situación: el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (PIT)

Pensar el aprendizaje en situación implica afirmarnos en el paradigma contextualista que considera que la situación no opera como un contexto externo que describe un proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que el desarrollo, como el aprendizaje se producen en situación. (Elichiry, 2009).

“Es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación” (Elichiry, 2009. 27). En este marco y en el recorte de nuestra investigación intentamos analizar situaciones educativas que se les ofrecen a los jóvenes como el PIT, entendiendo que se trata de una situación que intenta modificar el formato escolar moderno para incluir.

La creación del PIT se produce en un marco de construcción de políticas de inclusión educativa que intentan dar respuesta a aquellos sujetos de 14 a 17 años que por diferentes motivos no eran contenidos por la escuela tradicional. Si realizamos un abordaje situacional no reducimos las explicaciones del no aprender sólo a atributos individuales de los sujetos, sino que contemplamos, entre otras cuestiones, las políticas públicas, la historias de las prácticas y los límites del clásico formato escolar moderno. (Baquero 2016)

Tal como afirma Baquero (2005), en el marco del paradigma contextualista la educabilidad es puesta “bajo sospecha” en tanto característica individual de los sujetos y en este giro afirma que la institución escolar es la que debería adecuarse a las particularidades de los estudiantes. “Es decir, es la situación escolar, la que debe entenderse como superficie de emergencia de las condiciones de educabilidad”. (Baquero, 2005. 131) En tanto lo mencionado, resulta de interés conocer las condiciones efectivas de prácticas escolares que modifican la gramática escolar y atienden especialmente a poblaciones vulnerables como lo es el PIT.

Como venimos señalando, la propuesta pedagógica- didáctica del PIT pretende romper con algunas características del formato escolar moderno, como los agrupamientos por edad, la asistencia, gradualidad y evaluación. Se reconocen las trayectorias previas de cada estudiante donde cada uno recorre su propio trayecto formativo asistiendo a clases y tutorías en el formato de pluricurso. El plan de estudio está compuesto por espacios curriculares planificados para ser cursados de manera anual o cuatrimestral. La asistencia y acreditación es por espacio curricular. La designación de los docentes es por hora cátedra y contempla horas para el dictado de clases, para tutorías y una hora semanal para trabajo institucional en equipo.

El plan de estudio abarca 4 años y dadas las características que asume el cursado, representa una propuesta con mayor flexibilidad que la escuela secundaria común. La resolución provincial que define su creación es la N° 479/10 y se orienta a garantizar el reingreso, permanencia y el egreso de jóvenes que por diversos motivos han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria.

Decires sobre la inclusión

Algunos resultados de procesos investigativos previos como el trabajo acerca de *“La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior”*², nos permitió aproximaciones al conocimiento de algunos modos de abordar la inclusión educativa como resultado de los aprendizajes, por parte de docentes egresados en la FFyH.

Como resultados de dicho proyecto, algunas conclusiones se tornan relevantes para nuestro objeto de investigación, entre ellas mencionamos las más importantes:

- El sujeto denominado como “sujeto de la exclusión” ya viene dado desde su procedencia social de origen y se constituye también desde las estructuras propias del sistema educativo. En este gran marco que opera como telón de fondo de las prácticas educativas, pareciera que la exclusión proviene y se inserta en la escuela, resultando dificultoso habilitar procesos de inclusión en situación de aprendizaje en el aula.
- En relación a los planes, programas y políticas vigentes, la inclusión pareciera no generarse en la temática de los aprendizajes, sino a nivel de la permanencia de los sujetos en la institución educativa. Ésta ocurre en el plano de los vínculos, en la interacción con el otro, en el afecto, la experiencia de vida, en “poner el cuerpo”.
- Se ha percibido y expresado preocupación, conciencia pedagógica y política en los profesores, así como fuerte interpelación a las prácticas escolarizadas instituidas. Cuestionan su formación universitaria al reconocerse sin herramientas para trabajar en contextos e instituciones, en este caso, con sujetos en situación de vulnerabilidad social. Aluden que en su formación prima un discurso generalista, con avances en relación a las teorías sociales, políticas, antropológicas de las últimas décadas y un tiempo escaso vinculado a los procesos de subjetivación e interiorización de los aprendizajes. Los profesores recuerdan pocos momentos en los que se trabajó la problemática de la inclusión y los aprendizajes en situación educativa.

En el proceso investigativo actual analizamos la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje situados el PIT. A continuación recuperamos las voces de los docentes entrevistados que nos habilitan a la construcción de algunas aproximaciones provisorias para su comprensión.

En continuidad con los resultados obtenidos en el proyecto anterior, algunos docentes enuncian que en el PIT la exclusión es estructural y se inserta en la escuela, donde muchas veces se entiende que incluir es sostener la asistencia de los estudiantes o contenerlos desde lo afectivo. En sus palabras:

“La propuesta y la política educativa a veces tienden a poner paños fríos a cuestiones de exclusión estructurales y en el aula poco se puede hacer más allá de la dimensión emocional”

“Si están los chicos haciendo nada o están dentro de un proyecto no importa, para la escuela, para el sistema (...) el chico tiene que permanecer en el aula (...)”

²Dirigido por Cecilia Ziperovich, Secyt- CIFFyH-UNC (2015-2016)

“Si no pasa el otro extremo: mucha pena por los chicos, por el contexto en el que están... Entonces ¿que estén acá, por lo menos están acá y con que estén acá y no estén en la calle ya es suficiente. Aprobarlo, no sabe nada pero aprobalo’. Y así tampoco estamos generando inclusión porque el chico sale y no va a poder...”

Las afirmaciones expuestas nos permitirían pensar en lo que Baquero (2016) denomina como “falacia de abstracción de la situación” ya que los docentes parecen pensar que dado el contexto de procedencia de los sujetos, signado por la exclusión, mucho no se puede hacer en términos de aprendizaje, por lo cual no se reconocen como sujetos que inciden en las formas de enseñar y aprender en situación, como si esa lógica que se inserta en la escuela fuese producida fuera de los sujetos que la actúan.

Resulta interesante a su vez, resaltar que en las expresiones de los docentes se advierte también una preocupación que parece poner en tensión la misma idea de incluir antes expresada. Así un entrevistado explícitamente enuncia:

“Muchas veces en algunas escuelas donde se trabaja parece que la lógica es que el pibe solamente llegue a clases y con que el chico haya ido ya eso es incluir. Ahí es donde a mí me choca a veces, porque creo que es cierto cuando uno dice “está bien, lo incluiste en el colegio” pero después ¿qué le enseñaste ese día? quizás fue nada... Entonces ahí es difícil, cómo generaste esa inclusión”

Si bien es relevante poder poner en palabras dicha preocupación, queda por indagar si la misma se traduce en prácticas de inclusión a través del aprendizaje.

Por otra parte, los entrevistados plantean no identificar en sus trayectos formativos previos saberes potentes a la hora de pensar intervenciones que incluyan en términos de aprendizajes.

“Me doy cuenta de que lograr inclusión requiere no solamente de políticas educativas sino de la preparación de los educadores para realmente actuar en materia de inclusión, sin embargo, los desafíos son unir esa teoría ese método que produce ciencia, historia, filosofía, letras a una realidad y a una práctica que necesita otra cosas entonces uno tiene que tratar de encontrar en esos dos universos un diálogo”

En este marco, al decir de Laura Pitman (2012) nos encontramos ante el desafío de construir espacios de formación docente solidarios con prácticas educativas inclusivas. Pensar prácticas pedagógicas inclusivas no significa abrirles las puertas de la escuela a los históricamente excluidos, sino darles a los sujetos oportunidades reales de aprender “que una buena escuela no sea el privilegio de algunos, sino un derecho realizado de todos los chicos“(Pitman, 2012: 138).

Retomando a Meirieu (2012) el autor afirma que la problemática de la formación docente está íntimamente ligada a la democratización del acceso al saber, sostiene que “mientras nuestras sociedades se contentaban con hacer aprobar a un pequeño porcentaje de los alumnos, podíamos tener docentes que funcionaban con ellos con complicidad cultural, salían más o menos del mismo medio, de la misma historia; los alumnos estaban ya casi formados cuando llegaban ante ellos...Si queremos que el saber sea accesible a todos hay que desarrollar un pedagogía que no se contente con ver aprobar aquellos que están destinados con aprobar y con mirar fracasar a los demás.” (Meirieu, 2012;11)

En relación a lo enunciado, sostenemos que una de las urgencias que tiene la formación docente es brindar herramientas para generar prácticas pedagógicas inclusoras. Si bien lo mencionado no es objeto de la presente investigación, indagar sobre el aprendizaje necesariamente remite a tensionar la formación de los docentes.

En tanto en el proyecto nos proponemos identificar situaciones educativas que parecen habilitar la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje resulta alentador para nuestras preocupaciones, situaciones como la relatada por un docente del espacio curricular del PIT “Proyecto de intervención sociocomunitario”.

“Nosotros con el Proyecto de Intervención Sociocomunitario participamos de un proyecto que era nacional, había que presentar cuál es la intervención de un proyecto y justo en la materia nosotros habíamos hecho un espacio de violencia de género y habíamos intervenido en la comunidad haciendo folletos, participando, discutiendo, llevando a los chicos a la calle para sean protagonistas ellos de lo que habían aprendido y que lo recomuniquen en sus barrios, en sus casas... Y terminamos pasando a una primera instancia y fuimos todos al auditorio del ACA. En esa salida fue impresionante... Ya había terminado el espacio de aprendizaje, era simplemente ir y esperar el premio. Pero la salida fue el aprendizaje, porque antes de salir el discurso era “nosotros no vamos a ganar porque nosotros somos PIT”, qué vamos a ganar nosotros... ¿para qué vamos?’. Y ahí había que trabajar en eso. Después, una vez que llegamos al auditorio, al hotel, muchos de los chicos no sabían ni siquiera llegar al centro, ¿no? Menos estar en un lugar así...Un estudiante, Lucas, me dijo exactamente así “Profe, me van a echar de acá”. ¿Por qué?, le digo. “Mire cómo estoy vestido”. Entonces le digo, “miren cómo yo estoy vestido, a mí no me echa nadie y menos a vos”. Pero él estaba convencido de que alguien iba a entrar y lo iba a echar de ese lugar y le digo “no, tenemos toda la razón de estar acá”Yo la verdad que con el PIT estoy muy fascinado de las cosas que se pueden generar, soy crítico pero estoy muy esperanzado.”

Este relato, recuperando los aportes de Baquero (2016) nos permite reconocer que llevar a cabo experiencias inclusivas requiere partir de una mirada que exceda hacer foco en los sujetos y sus atributos y pueda considerar que al cambiar la propuesta de actividad varían las posibilidades de participación de los sujetos. Tal como aquí podemos reconocer, en el proyecto desarrollado, variaron las formas habitualmente pasivas de participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes promovido también, por un cambio en la posición del docente.

Por otro lado, este proyecto muestra indicios de que el aprendizaje podría generar inclusión, ya que además del aprendizaje del contenido específico les permitió a los estudiantes conocer el centro de la ciudad y un hotel, y su vez desnaturalizar cuestiones producto de la exclusión social en la que viven. En este caso podríamos decir, que fue la escuela, el PIT y esta propuesta pedagógica la que permitió incluir social y culturalmente a través de diferentes aprendizajes.

A modo de cierre

En este cierre provisorio, parece oportuno rescatar lo expresado por uno de los docentes entrevistados: *“Ustedes decían, esta premisa del aprendizaje genera inclusión, pero a mí me parece que en realidad la inclusión genera aprendizaje.*

Dichas palabras, nos muestran una clara preocupación por los procesos de aprender pero sin una comprensión del tipo de relación que podría tejerse para generar situaciones de aprendizaje que incluyan. Es decir, que incluir no implique solo permanecer sino apropiarse tanto de los saberes culturalmente validados, como de aquellos que permitan la construcción de otros destinos posibles.

En este sentido retomamos la propuesta pedagógica de Meirieu (2006) que nos invita como docentes a transmitir saberes que implique subversión y la creación de un presente y futuro diferentes. Propone el pedagogo que la escuela debe transmitir saberes que nos ligen a la cultura común, que nos desliguen habilitando modos de escapar a toda influencia y saberes que nos religuen para construir un nuevo mundo posible.

Claro está, que si bien las decisiones de la política educativa tienen un rol central, su puesta en prácticas en situaciones particulares pueden desarrollar dinámicas que lejos de incluir sitúan a los sujetos en el mismo punto de partida.

A partir de lo expresado queda planteada la tensión entre las políticas de inclusión y el aprendizaje como inclusión. El avance investigativo que llevamos hasta el momento reclama una mirada reflexiva que habilite identificar aspectos que estarían obstaculizando y/o posibilitando la verdadera inclusión, como así también el desafío de instalar dentro de las prácticas pedagógicas la desnaturalización de ciertas concepciones del proceso de aprender.

Bibliografía:

- Elichiry, N. (2009) *“Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educativa”*. Manantial. Bs As
- Baquero, R. (2016) “La falacia de la abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos” en *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Abate, N y Raul, A (comps.) Argentina. Noveduc.
- Baquero, R (2005) Las practicas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: La escuela como superficie de emergencia. *Revista IIPSI. Facultad de Psicología. UNMSM. Vol . 8 N° 1- 2005. pp 121-137*
- Birgin, A (2012). “Entrevista a Philippe Meirieu”. En *Revista N° 30 del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. F.F.yL. UBA. Buenos Aires
- Feldfeber, M y Gluz, N (2011): “Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo”. En: *Educ. Soc., Campinas, v.32, n. 155, p 339-356, Abr-jun: 2011.*
- Pitman, L (2012) “Manual de Capacitación docente, enfoque y método” En *BIRGIN, Alejandra Más allá de la capacitación. Debates sobre la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós

- Vanella, L., & Maldonado, M. (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT). *Córdoba, Argentina. UNICEF y UNC.*

Título: Prácticas de aprendizaje de jóvenes estudiantes universitarios

Autores: Alicia Noemí Pacheco, María Soledad Gaiani, Lucas Ferrari

Correo electrónico: pachecogiribaldi@gmail.com

La presente ponencia es un avance de la investigación que venimos desarrollando desde hace algunos años en la Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis.

Se aborda en esta investigación las prácticas de aprendizaje comprensivo que desarrollan los jóvenes estudiantes universitarios para lograr comprensión a partir de una propuesta pedagógica didáctica desarrollada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión para la asignatura Introducción a la Administración de la carrera Licenciatura en Administración. La asignatura se estructura alrededor del devenir histórico de la disciplina. La investigación se inscribe en el campo de la Educación Superior y se realizó en el microespacio social del aula universitaria.

Lo que compartiremos aquí es el análisis parcial de información obtenida con el objeto de conocer y comprender las prácticas de aprendizaje comprensivo desarrolladas por los jóvenes estudiantes a partir de la propuesta pedagógico didáctica implementada para la enseñanza de la asignatura en cuestión.

Palabras claves: jóvenes, estudiantes, universitarios, prácticas de aprendizaje

Introducción

Que los estudiantes comprendan es sin ninguna duda una preocupación de todo docente e investigador. Sabemos que no todos comprendemos del mismo modo, ni todos los contenidos se enseñan de la misma manera. Cada sujeto por su experiencia, trayectoria, situación socio cultural, edad, tiene maneras particulares de aprender, a su vez cada campo disciplinar posee características que le son propias. Esto hace necesario que los docentes propongan actividades específicas, que consideren tanto las particularidades de los estudiantes a los que están dirigidas como las especificidades del campo disciplinar que se pretende enseñar, con el sentido último de posibilitar a los estudiantes reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio (Carlino, 2005).

La inquietud de favorecer la comprensión de los contenidos de Administración a jóvenes estudiantes que se acercan por primera vez a este campo disciplinar nos ha llevado a formular propuestas pedagógico didácticas en el marco de la Enseñanza para la Comprensión.

En esta investigación se toma la juventud desde un enfoque relacional y socio-histórica. Entendemos a los jóvenes como actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género; con características propias según los espacios donde se encuentran, que se van modificando y diversificando históricamente como producto de las transmisiones de la misma sociedad y sus instituciones. (Perez Islas, 2008; Chaves, 2010).

Ahora bien, la propuesta didáctico pedagógica que formulamos e implementamos los docentes para el desarrollo de las asignaturas, materializan nuestro accionar para promover aprendizajes. Pero al reconocer a los estudiantes como sujetos activos que desarrollan una manera propia, de vincularse con el conocimiento se torna necesario conocer los modos de hacer de los jóvenes estudiantes, sus prácticas, para poder valorar

la propuesta de enseñanza y de ser necesario reformularla, enriquecerla, de manera tal que sea posible avanzar en modos de enseñar que favorezcan aprendizajes comprensivos.

Breve reseña metodológica

La investigación se inscribe en el campo de la investigación educativa, se realizó desde una orientación cualitativa. La misma se desarrolló en el aula universitaria de la FCEJS, observando, interactuando y entrevistando a los estudiantes que cursaron la asignatura. Se ha investigado un fenómeno empírico, las prácticas de aprendizaje de los jóvenes estudiantes durante el primer cuatrimestre de 2015. Se recurrió a la estrategia metodológica de estudio de caso; ello ha permitido la utilización de múltiples fuentes de información, diversas técnicas de investigación y procedimientos de análisis tanto inductivos como deductivos (Neiman y Quaranta, 2006).

Para su desarrollo se utilizaron una serie de técnicas y prácticas interpretativas tales como la observación directa, el análisis de documentos y entrevistas semi estructuradas a los estudiantes, y se han llevado registros escritos, fotografías, y grabaciones, con el fin de hacer visibles los hechos investigados.

El análisis cualitativo de la información obtenida se realizó por medio de procedimientos inductivos y deductivos. Por medio de la deducción se buscó identificar información que hiciera referencia, explicara y diera significado a la categoría previa prácticas de aprendizaje, definida anticipadamente y expresada en las preguntas y objetivo de la investigación. A través de los procedimientos inductivos se identificaron categorías y propiedades emergentes de los datos empíricos.

Cabe aclarar que si bien en el marco del proyecto de investigación mencionado se ha recabado información desde el año 2015 hasta el 2017, el análisis que se relata aquí es sobre la información obtenida de los jóvenes estudiantes que cursaron la asignatura en el año 2015. En esta ponencia solo se relata el análisis de la información obtenida a través de entrevistas.

Análisis e interpretación de la información obtenida sobre la categoría prácticas de aprendizaje

Con las entrevistas se buscó que fueran los propios estudiantes quienes relataran qué es lo que hacen de manera cotidiana para aprender los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración. Fueron entrevistados ocho estudiantes. No se pretende que los casos sean representativos de otros, pero con el fin de maximizar el aprendizaje que deje esta investigación se tuvieron en cuenta los criterios de variedad y equilibrio (Stake, 1999) por lo cual entre los entrevistados estuvieron representados mujeres y varones, y además estudiantes con diferente trayectoria académica demostrada en el cursado de la asignatura.

Se pudo observar luego del proceso de reducción y exposición de los datos, que los estudiantes entrevistados al explicar qué hacen para estudiar y aprender, marcan como tres aspectos diferentes en esta práctica; uno tiene que ver con la organización en cuanto lugar y horario en el cual despliegan sus prácticas de aprendizaje; un segundo aspecto tiene que ver con la frecuencia con que las realiza y la cantidad de horas que destinan cada vez; un tercer aspecto, hace referencia a las diferentes actividades que

desarrollan para aprender. A partir de esto es que se construyeron las propiedades para la categoría.

Este modo de explicar qué hacen para estudiar y aprender pudo observarse en casi todos los entrevistados, de allí, que como patrón recurrente surge que a la categoría *Prácticas de Aprendizaje Comprensivo*, le cabían estas tres propiedades: *organización para el estudio; ritmo de estudio; actividades*.

Se relata a continuación el análisis de cada una de las propiedades emergentes de la categoría prácticas de aprendizajes comprensivos.

Organización para el estudio

Con respecto a la propiedad organización para el estudio, los estudiantes entrevistados dicen estudiar en su casa. Se refirieron a la casa familiar. Algunos de ellos, los menos, además de estudiar en su casa, utilizan algún espacio de la facultad para estudiar y uno mencionó que además de estudiar en su casa y en la facultad también estudia en el colectivo, haciendo referencia al extenso tiempo que dura su viaje hasta la facultad.

Los menos tienen un lugar específico de la casa para estudiar, que en general es su habitación. La mayoría utiliza los espacios comunes de la casa como la cocina o el comedor

(...) agarro la mesa de mi casa y empiezo a tirar los libros, (...) pongo un poco de música ambiental para...para no sentirme tan...tan solo digamos estudiando eso (...)

“En la mesa, en la mesa del comedor, ...tengo un escritorio en mi pieza pero lo siento chico, lo siento muy chico y digo ...hum no...”

“Si, si en mi casa ... si, si en mi pieza. En mi pieza tengo todo ... si tengo todo ... tengo una mesa, todas las cosas mías ...”

“Si el living...o la cocina...o sea por la noche cuando no está nadie despierto si, ahí estoy mas tranquila porque...en el día ya no...no es muy cómodo...”

“por ahí, cuando voy en el trayecto del colectivo, eh... por ahí, estoy muy aburrida o... voy sentada, encima es largo el viaje, entonces, bueno, empiezo a leer... la otra vuelta, justo la profesora preguntó unas cosas y las respondí yo porque nadie respondía y las respondí yo ... [Risas] ... venía estudiando en el colectivo.”

Algunos estudiantes prefieren la noche y algunos pocos la mañana. Los que no prefieren la mañana dicen que porque no les gusta madrugar. Solo uno ha dicho puede estudiar de tarde, aunque como tiene que ir a la facultad, y no le gusta estudiar por la mañana, lo hace de noche. La elección del horario de estudio en algunos casos se debe a la disponibilidad de los espacios domésticos. La dinámica familiar condiciona sus horarios de estudio.

“De noche... [Risa] no hay otra forma que no estudie de noche... no me gusta tanto quedarme a la noche... pero, no tengo otra forma, no tengo (...) necesito silencio casi siempre y la única parte que lo encuentro es a las once de la noche en adelante”

“A la mañana... generalmente a la mañana porque, bueno, tengo... en mi casa somos cuatro, tengo mis papás, que se van a la mañana a trabajar y, bueno, mi hermano ahora empezó a trabajar el de... el del medio, entonces a la mañana estoy sola, ...”

“(...) a las once y media ya están...ya están todos durmiendo...se están yendo a dormir y es cuando apago la tele...eh...tomo mucho mate desde la facultad, ahí preparo el mate y(...)”

(...)siempre y cuando no haya bullicio en mi casa, no haya mucho movimiento porque ya, eso ya me desequilibra, mal, eh... es como que necesito estar tranquila por eso, eh...”

Del relato de los estudiantes puede inferirse que su condición socio económica influye en sus prácticas de aprendizaje. Los estudiantes deben adecuar su horario, lugar y espacios destinados al estudio. Comprender sus prácticas en tanto sujeto joven que está estudiando, requiere reconocer a estos jóvenes estudiantes inmersos en relaciones de clase, de edad, de género (Chaves, 2010). Es decir para comprender y dar sentido a sus prácticas se las debe ubicar en el contexto de las condiciones materiales y subjetivas de estos jóvenes. Así en este caso los horarios seleccionados para el estudio depende de la disponibilidad de tiempos y espacios de acuerdo a la dinámica familiar, que está atravesada por el tipo de actividad que realizan los distintos miembros de la familia.

En referencia a si estudian solos o con otros, lo primero que hicieron los estudiantes entrevistados fue distinguir entre materias teóricas y materias prácticas. Reconocen como materias teóricas Derecho, Historia, Sociología, Introducción a la Administración, entre otras. Enuncian como materias prácticas Matemática, Estadística, Álgebra. La mayoría de los estudiantes dijo preferir estudiar solos las materias teóricas. Al reconocer nuestra asignatura, Introducción a la Administración como una materia teórica, expresan su preferencia a estudiarla solos.

“(...) Me gusta por ahí hacerlo sola y después...controlar entre los dos. Pero bueno, por ahí para repasar también, si, está bueno...pero para empezar a estudiar ...no, me gusta más sola empezar...”

“No, la mayoría de las veces estudio solo...por ahí en la práctica...por ejemplo matemática o ahora estadística que tenemos mucha práctica, ahí si me gusta juntarme y hacer los ejercicios ...pero teoría casi siempre estudio solo”

“Sí me gusta estudiar sola. Hubo una época que sí, nos juntábamos con los chicos por álgebra y matemática y esas cosas que son más prácticas, pero materias teóricas no, sola.”

“No, lo hago solo. Lo hago solo, eh... yo en mi pieza tengo un escritorio donde, casi siempre, estudio ahí así que... no, cierro la puerta de mi pieza y... y voy haciéndolo.”

Es notable que afirmen que prefieren estudiar solos, cuando en algunos tramos de la entrevista valoren de manera positiva el aprendizaje colaborativo. Lo que parecería de acuerdo a estas afirmaciones es que los estudiantes diferencian la tarea en el aula con el estudio para evaluaciones parciales o finales, individuales.

Ritmo de estudio

La propiedad ritmo de estudio fue construida a partir de dos dimensiones recurrentes que emergieron en los relatos, la frecuencia con que realizan sus prácticas de aprendizaje y tiempo destinadas a ellas. En algunas entrevistas surgió una dimensión

más que se denminó autorregulación, y hace referencia a las decisiones que toman los estudiantes en cuanto a la distribución del tiempo y a la asignación de prioridades frente a situaciones de exámenes.

Con respecto a la frecuencia, muchos refieren a que estudian casi todos los días, aclarando que ello significa estudiar de lunes a viernes, tratando de dejar libres los fines de semana. Solo en época de exámenes estudian los fines de semana. Algunos manifiestan que estudian algunos días previos a los exámenes pero que antes van haciendo lo resúmenes o leyendo. Esto marcaría que los estudiantes no reconocen que resumir o subrayar incluso leer aunque sean una primeras lecturas de los materiales sea también estudiar. Aunque se puede inferir de los discursos de los entrevistados que casi todos hacen diariamente, cuando salen de la facultad, sea organizar el material, leer, marcar o subrayar, construir resúmenes, pocos reconocen esto como estudiar para aprender. No se estaría viendo el aprendizaje como un proceso, sino como el resultado de un esfuerzo final e intenso de lectura. Algunos segmentos de sus discursos:

“Generalmente soy de dejar las cosas para último momento siempre eeh...o sea si bien ya tengo leida, voy leyendo las cosas y todo, a la hora de sentarme digamos a tratar de estudiar o si tengo que memorizar algún concepto o algo, siempre me pongo el día antes o dos días antes si es mucho, (...)”

(...) eh...los resúmenes los hago una semana antes o dos ... eh... y los estudio uno o dos días antes... los hago pero los tengo ahí guardados... por ahí cuando me cuesta mucho si... empiezo a leerla desde antes.”

“(...) No, todos. De lunes a viernes”

“(...) me gusta...me gusta así...apenas empezamos la materia llevarla al día”

“Trato en un inicio de...de empezar cuanto antes a...por lo menos a leer, así, porque por ejemplo si puedo ir leyendo pero... voy leyendo el material y después...dos o tres semanas antes, depende si están muy juntos o no, empiezo a hacer ...resúmenes o a releer de nuevo...y a ver que dudas tengo también (...)”

“(...)como que me voy organizando, eh... a veces, por ejemplo, digo, no sé, eh... -“el lunes curso de tres a seis, eh... o de tres a nueve, bueno, llego, como y voy a estudiar, no sé, la unidad uno de tal materia esta noche” y me voy proponiendo así como metas, pequeñas metas, allegar hasta terminar con las tres unidades y después repasar todo. (...) aprovecho hasta que me da sueño y digo:- “hasta acá, ya está, ya no me entra más este día” y me voy a dormir pero, no, mientras tengo energía (...)”

“Trato de leer en la semana... que me quede el viernes a la noche libre o el sábado a la noche (...) días mas comunes”

Con respecto a las horas dedicadas al estudio, todos manifiestan estudiar más de dos horas diarias, algunos hasta cuatro e incluso más en épocas de parciales. Cabe aquí aclarar que se están refiriendo a las horas dedicadas al estudio por fuera de las horas que asisten a la facultad.

“(...) cuatro... no más de las cuatro y media... a lo sumo cinco, algún día que haya un parcial o así pero... pasa que yo, otro defecto que tengo también es que no puedo

estudiar mucho... no puedo, seguido, encima, más de una hora... constante, de estar leyendo, tengo que parar sí o sí y... hacerme un café o... qué se yo... buscar algo, mirar el celular, ver... algo, me tengo que, aunque sea cinco, diez minutos y después retomar de nuevo, no, no tengo esa constancia de decir:- “estoy tres horas seguidas estudiando”... eh... ni tampoco tanto tiempo, por eso, era... sí, serán de las diez, once hasta las cuatro de la mañana(...)”

“Y cuando tengo que estudiar, estudiar, si tres...tres horas,...tengo la costumbre que me distraigo fácil, me distraigo muy fácil, pero porque toda la vida fue así (...),pero no, tres o cuatro horas, me quedo hasta bastante tarde.”

“No, a las 9 o a las 8 me levanto y leo hasta las 11 hasta las 12... y como y por ahí me vengo a la facu...”

“(...) y por ahí... eh...no soy de quedarme cuatro o cinco horas leyendo, no, no puedo, dos horas puede ser, de 6 a 8 digamos y... deajo un rato, me voy a ver tele, tomo algo (...) a las 8 o 9, en ayuna ... a esa hora hasta las 10, 11, por ahí, o hasta donde me canse digamos ...”

“Eh... cuatro horas, eh... sí, cuatro, tres horas, dependiendo del tema, (...)”

Los estudiantes ponen de manifiesto que regulan el tiempo y los días de estudio de acuerdo a sus necesidades y a sus preferencias. Intentando cumplir por un lado con las exigencias para los exámenes pero también dejando tiempo para el esparcimiento. De las entrevistas surge que la prioridad se la dan al estudio, así en caso de tener que rendir algún parcial dejan de lado las actividades de divertimento y estudian los fines de semanas.

“eh... es distinto decir, por ahí tus amigas que te vengan a buscar, vamos a caminar, vamos a andar en bici, eh... a que ahora te vengan a buscar:- “no, discúlpame, tengo parcial”, ahora... ahora cambió todo, ahora es distinto...”[aquí realiza una comparación con la manera de estudiar en el secundario]

“...supongamos para la semana que viene, que tengo tres parciales. El fin de semana chau! ... es estudiar.”

“(...)hay... o sea hay que saber... eso, hay que tomar decisiones y también tratar distribuir el tiempo...tampoco es que te vas a pasar todo...todo los días estudiando pero...por eso hay...hay que ver por ejemplo estudiar en la semana para estar el fin de semana (...)”

Estos jóvenes, en tanto estudiantes universitarios construyen una experiencia particular no reducida solo a su papel ni a su condición, sino que articulan una manera de ser jóvenes y una relación con los estudios universitarios (Dubet, 2005) que aquí se pone de manifiesto en la manera de distribuir su tiempo entre estudio y esparcimiento.

Actividades

La tercer propiedad que pudo construir para la categoría Prácticas de Aprendizaje Comprensivo a partir de los datos recabados en las entrevistas, se la denominó *Actividades*, e incluye la serie de tareas que los estudiantes entrevistados enuncian que

realizan para aprender. Las características o dimensiones que se encierran bajo esta propiedad son: Leer, Hacer resúmenes/ Marcar los texto, Hablar/Exponer, Cuadros/Esquemas.

Leer

Los estudiantes expresan que para estudiar leen libros, apuntes de clases, fotocopias. Leen para reconocer le material, para entender lo que tienen que estudiar, leen para organizarse, leen para repasar.

En principio la mayoría asocia estudiar con leer. Luego a medida que transcurre la conversación y luego de repreguntar fueron apareciendo otras actividades. Con respecto a la lectura así lo expresan:

“voy leyendo, leo bastante, leo varias veces... y...busco aprenderlo, leerlo, leerlo bastante varias veces, y cuando termino de leer un tema o una unidad por ejemplo, ahí es cuando empiezo a hablar solo...”

“Eh... eh... primero leo lo de los apuntes en clase, eh... por ahí, ellos nos ayudan, nos tiran una pista de decir:- “bueno, esto es pregunta de parcial (...)”

“(...) pero sí, es leer, leer y después hacer el resumen y volver a leer para... saberlo y después ya, del resumen, estudiarlo.”

“(...) el hecho de estudiar y tener que leer libros, eh (...) o, por ahí, leer en voz alta.”

“Eh., primero empiezo leyendo, sí, leyendo para entender lo que, lo que voy a estudiar,”

“No, primero leo todo, todo el material que tengo (...)”

“También depende de la materia...porque...cuando son más teóricas y...que requiere mucha lectura, bueno...a la noche leo, leo...”

“eh, realmente no...no tengo una técnica para estudiar. Si bien...o sea lo que hago es ir leyendo a medida que va...transcurriendo la materia voy leyendo”

Los discursos de los estudiantes ponen de manifiesto que la lectura, como actividad cognitiva está presente durante todo su proceso de aprendizaje. Aquí se derriba uno de los mitos circulantes, que los jóvenes no leen.

Hacer resúmenes/ Marcar los textos

Muchos entrevistados dijeron que hacen resúmenes, lo que llama la atención es que en general no expresan esta actividad como una actividad de escritura, sino que lo enuncian por el resultado de ese proceso que indudablemente implica lectura y escritura. En el proceso de construcción de los resúmenes, se observa que muchos previo a la escritura marcan, subrayan, resaltan los textos. Se muestra el resumen en general como el resultado de un proceso en el cual la escritura como tal casi no es enunciada, aunque se hace referencia a marcar, subrayar, anotar.

“(...)todas las materias que pueden llevar texto, sí o sí me tengo que hacer un resumen o un cuadro”

“(...) es como que voy haciendo apuntes...y uniendo con flechas...Así de manera desprolija, solo para aprender. (...) Claro, cuando ya tengo todo marcado, tengo...tengo todo lo que poner, alguna anotación, ahí es cuando hago los resúmenes”

“Y... muchos resaltadores [risa] eh... voy subrayando lo, le hago circulito a las palabras difíciles y claves, eh... que cuando ahí, por ejemplo, las leo y... y trato de decirlo con mis palabras”

“(...) si tengo un apunte, por ahí lo marco y después vuelvo y leo lo que marqué digamos...ese tipo de resúmenes (...) Si son mis apuntes, sí, con resaltador, y sino...eh...por ahí los libros pueden...por ahí los marco con lápiz así (...) bueno en algunos casos si los escribo en Word ... pero después siempre imprimo y siempre termino ... termino rallando el resumen (sonrisas).”

“(...) ya después, cuando entendí, es como que, eh... voy marcando o, por ahí, marco o subrayo lo que digo:- “bueno, esta palabra la voy a unificar con tal” entonces, ya empiezo a hacer un resumen, eh... (...)”

“No, primero leo todo, todo el material que tengo y ahí voy haciendo un resumen de cada uno ... y ...y ahí veo si está... está está completo el resumen, y sino vuelvo hacer otro resumen de ese mismo (...)”

“(...) si puedo voy haciendo anotaciones así como ...digamos como resúmenes de los temas principales para después buscarlos...Si es muy larga no hago resúmenes, si es corta sí, está bueno, bueno tratar de resumir...escribir (...) sino, si tengo un apunte, por ahí lo marco y después vuelvo y leo lo que marqué digamos...ese tipo de resúmenes.”

“(...) por ahí, en el momento de resumir me pasa mucho que, al resumir, eh... lo que voy escribiendo ya se me va quedando entonces, leo con mis palabras, lo que entendí y... y es muy distinto, antes, yo me doy cuenta, antes decía:- “qué bárbaro, el cambio que tengo de sentarme a estudiar, poner los libros y empezar a leer”, eh... por ahí, me levanto a prepararme un café, mate, entonces en ese transcurso que voy, voy pensando lo que empecé, eh... todo lo que estaba escribiendo o leyendo.”

“(...) mmm...lo que sí se hacer es en las fotocopias voy rallando, rallo mucho las fotocopias o los libros, los rallo mucho, como...no se, marcando las ideas principales o relacionando cosas, y después a partir de ahí,... no se, lo voy... aprendiendo, lo sé. No es que hago...a veces hago resúmenes, pero muy pocas veces, (...)”

Hablar/Exponer

Otra actividad que algunos entrevistados realizan como práctica de aprendizaje tiene que ver con la oralidad. Algunos manifiestan hablar solos, para sí, estudiando en voz alta. Otros practican la oralidad en una instancia grupal, y a modo de repaso de lo estudiado y también como control de lo aprendido.

“Y... como, repetirlo o decirlo para mí. O sea, yo estudio en voz alta y lo repito en voz alta, lo voy diciendo en voz alta pero no, no soy de escribir (...)”

“Desparramo los libros y empiezo a hablar como si yo estuviera explicando al...a alumnos (...)”

“(...) y en los finales sí, estudio con otra persona, eh... nos tomamos... el examen, digamos, hacemos un bolillero [risa] y... y bueno, nos tomamos el examen entre todos, eso casi siempre lo trato de hacer.”

Cuadros/Esquemas

Algunos estudiantes, los menos, expresan realizar cuadros o esquemas como una actividad más para el aprendizaje. Según lo observado en los discursos, estas son actividades de síntesis e integración. Lo que denota un alto grado de sofisticación en sus prácticas de aprendizaje.

(...) generalmente agarro hojas y cuando estoy explicando, o cuando estoy leyendo, anoto un nombre, le hago una flecha, pero para...entender yo (...) es como que voy haciendo apuntes...y uniendo con flechas...”

“Lectura, resumen... y después el cuadro... lleva un tiempo igual pero ...pero sí, me sirve.”

“(...) y...trato de hacer siempre un resumen y ahora últimamente me está gustando mucho hacer cuadros, diagramas así...me parece que entiendo un poco mas así...haciendo diagramas y...tomo los conceptos principales (...)”

Hasta aquí se han descrito las dimensiones que se reiteran en casi todos los estudiantes entrevistados. Es decir es recurrente en las prácticas de aprendizaje de los estudiantes la lectura, la escritura, la construcción de resúmenes y/ esquemas.

Algunas consideraciones finales

Aquello que lo estudiantes manifiestan hacer para aprender los contenidos de la asignatura Introducción a la Administración, y que tiene que ver con decidir qué, de qué manera, cuando, con quien, pondría en evidencia su capacidad de agencia, reflexiva y de competencia cultural, tanto como sus estrategias y su capacidad de autogestión de los aprendizajes (Perkins, 2010).

A su vez las actividades que despliegan como leer, construir resúmenes, buscar en internet, realizar esquemas, pueden ser entendidas como estrategias que aplican porque las consideran útiles para el campo disciplinar específico que están estudiando. Estrategias adoptadas como producto de un sentido práctico (Bourdieu, 2007) que los lleva a decidir de qué manera estudiar de acuerdo a sus posibilidades, recursos y a la disciplina que estén estudiando.

Se puede observar también incremento en la complejidad de las tareas desarrolladas. Así van de la lectura preliminar, al subrayado, luego a unas primeras anotaciones esquemas y por último resúmenes. Pone esto de manifiesto la gradualidad del aprendizaje necesario para la comprensión (Perkins, 2010).

Hasta aquí es posible afirmar que tal cómo lo suponíamos, los jóvenes estudiantes son sujetos activos que despliegan una manera propia de relacionarse con el conocimiento y nos queda el desafío de tomar como referencias sus prácticas al momento de formular propuestas pedagógico didácticas que favorezcan buenos aprendizajes.

Bibliografía

- Chaves, M (2010) “Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una antropología de la juventud urbana”. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina
- Kropff, L. (2009) Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. Avá, Posadas, N°. 16.
- Neiman, G. Quaranta, G, (2006) “Los estudios de cas en la investigación sociológica.” En Vasilachis de Gialdino, I (coord) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa España.
- Pacheco, A., Gil, A. (2012) “Propuesta de Enseñanza para la Comprensión en la asignatura Introducción a la Administración”. En Giordano, Francisca, PogréPaula (comp) “Enseñar para comprender. Experiencias y Propuestas para la Educación Superior”. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- Pacheco, A. Gil, A. Gaiani, S (2014) “Relato de una experiencia de enseñanza en el marco de la EpC. Los jóvenes estudiantes actores vitales de una práctica de enseñanza innovadora”.En Civarolo, M. Pogré, P. Giordano, F. (comp) “Enseñar para comprender II”. Eduvim. Villa María, Córdoba.
- Perkins, D .(1999) “¿Qué es la Comprensión?” Stone Wiske, M. (comp) En “La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica”.(pp.69-92) PAIDOS. Argentina
- Stake, R.E (1999) “Investigación con estudio de casos”. Morata. Madrid. España.

Título: Lectura y escritura: diálogos ‘entre’ disciplinas y modos de subjetivación

Autora: Baudino Silvina Sandra

Correo electrónico:silvinasbaudino@gmail.com

En esta Ponencia se exponen los primeros momentos de una Investigación que estamos desarrollando en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, “Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos”.

Este Proyecto se propone recorrer la superficie de los discursos y condiciones que enuncian y visibilizan modos de interrogar y circular por los campos disciplinares que constituyen el entramado de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social desde las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que se van dando en el diálogo con esos saberes específicos de la formación de grado.

Nuestro corpus está constituido por las Planificaciones de Cátedras de primer año de ambas Carreras y por narrativas de estudiantes de Primer Año.

Consideramos importante comprender algunos modos en torno a los cuales se configuran tiempos y espacios particulares de inserción de los sujetos en el campo académico; vislumbrar algunas prácticas de relación con el saber en el Campo de las Humanidades y de la Ciencias Sociales, con el convencimiento de que allí se juegan una multiplicidad de variaciones dialógicas ‘entre’ disciplinas y modos de subjetivación.

Palabras claves: prácticas, lectura, escritura, diálogos, modos de subjetivación

En este trabajo se exponen los primeros momentos de la Investigación que estamos desarrollando en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, “Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos”.

En este Proyecto nos proponemos recorrer la superficie de los discursos y condiciones que enuncian y visibilizan modos de interrogar y circular por los campos disciplinares que constituyen el entramado de las Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social desde las prácticas de lectura y las prácticas de escritura que se van dando en el diálogo con esos saberes específicos de la formación de grado.

Consideramos importante comprender algunos modos en torno a los cuales se configuran tiempos y espacios particulares de inserción de los sujetos en el campo académico; vislumbrar algunas prácticas de relación con el saber en el Campo de las Humanidades y de la Ciencias Sociales, con el convencimiento de que allí se juegan una multiplicidad de variaciones dialógicas ‘entre’ disciplinas y modos de subjetivación.

Indagar los modos en que se constituyen las relaciones con el saber en las Carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación implica estudiar las prácticas de trabajo intelectual que van configurando modos de subjetivación singulares frente al régimen de los discursos reconocidos. Por ello, una de nuestras inquietudes consiste en realizar una cartografía de la diagramación del campo y un análisis de las jugadas que se van realizando a través de las prácticas de lectura y escritura que desbordan lo condicionado, donde los sujetos se afirman estableciendo posiciones emergentes que trastocan las regulaciones subjetivantes.

Nos interesa explorar las singulares maneras de inserción y participación en los espacios institucionales, esos tiempos espacios en el que se juegan las tensiones que ejercen las prácticas discursivas y no discursivas en la configuración de los recorridos posibles / deseables entre los campos de saber específicos de formación; por ello, nuestra intención no es ‘ubicar’ detrás de los decires de los estudiantes, ‘el perfil’ de un sujeto cuyo ‘modo de actuar’ caracterizaría ciertas maneras de ser o los ‘espacios subterráneos’ que ‘determinan posiciones’: nuestros interrogantes se sostienen en la posibilidad de leer algunos movimientos de constitución subjetiva de los estudiantes de primer año en el ámbito de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.

Rastrear las prácticas y políticas de lecturas y escrituras como una manera de mirar los heterogéneos lugares de constitución subjetiva, recuperar hilos en la historia que problematicen las relaciones con el saber, plantear las multiplicidades presentes/actuales en el devenir de formas de subjetivación no solo educativa, sino fundamentalmente social y política, relevar maneras de experimentar la formación... son algunas de las claves a recorrer a partir del Proyecto de Investigación que estamos comenzando a transitar.

Nuestro corpus está constituido por las Planificaciones de Cátedras de primer año de ambas Carreras y por narrativas de estudiantes de Primer Año. En esta presentación nos detendremos en el segundo relato solicitado a los estudiantes de primer año, al concluir el cursado de las Materias que corresponden a nuestra Área: Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual (Carrera de Comunicación Social) y Trabajo Intelectual (Carrera de Ciencias de la Educación).

La propuesta de lectura del corpus consiste en trabajar con ‘series conceptuales’, a decir de Gilles Deleuze (1):

[...] una serie se prolonga hasta el entorno de otro punto singular del que parte una nueva serie, que unas veces converge con la primera (enunciados de la misma «familia»), y otras diverge (enunciados de otra familia). En ese sentido, una curva efectúa las relaciones de fuerza regularizándolas, alineándolas, haciendo que las series converjan, trazando una «línea de fuerza general»: para Foucault, no sólo las curvas y los gráficos son enunciados, sino que los enunciados son tipos de curvas o de gráficos. O bien, para mejor mostrar que los enunciados no se reducen a frases ni a proposiciones [...] (p107-108)

Desde un posicionamiento relacional entre narrativas de los estudiantes y planificaciones de las materias de primer año de las Carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social, nos proponemos señalar las series conceptuales que conectan decires y prácticas con la finalidad de realizar un rastreo analítico acerca de los modos en que las prácticas de escritura y lectura se van configurando pragmáticamente en estos campos de formación.

En este trabajo queremos compartir las primeras lecturas de unas escrituras requeridas a los estudiantes; al finalizar el primer cuatrimestre de las Carreras les solicitamos que escriban unas líneas a partir de la siguiente consigna: “Reflexionar y escribir: finalizando el primer cuatrimestre de cursada, te pedimos cuentas en una página cuales

son las formas de leer y escribir que has ido construyendo en tu recorrido por las diferentes cátedras cursadas.”

Las escrituras de los estudiantes exponen el transcurrir de sus experiencias durante el cursado del primer cuatrimestre de la Carrera, sus gestos remiten a historias singulares y colectivas a la vez, se trata de tramas dispares en sus lenguajes, que van potenciando enunciaciones que conectan y ensamblan modos gramaticales del régimen de formación y lo que acontece en cada lugar-tiempo diferencial.

A continuación exponemos algunos decires que los estudiantes escribieron a partir de la consigna solicitada:

1) Algunos estudiantes ponen énfasis en la lectura ‘para aprender’; las prácticas de trabajo intelectual marcan fuertemente la relación con las prácticas de acreditación, la lógica de acumulación y de habilitación exterior resultan fundantes en este modo de subjetivación.

“...simplemente leo, marco lo más importante y hago un cuadro sinóptico.... Estas formas de leer, escribir y estudiar se han reflejado en mis notas y creo que la apreciación es positiva. Supongo que continuaré con este modelo de estudio. (Juan D.)

“... nos pedían llevar al día las lecturas dadas, por lo cual, tuvimos que aprender a leer. Es decir, entender los textos desde nuestra propia mirada. Es decir, cuestionar a los autores, no quedarnos con una sola postura”. (Ayelén D)

2) Acontecimientos singulares en la relación con el saber potencian prácticas dialógicas, la formación es entendida como experiencia de un transitar que da cuenta del devenir entre historias singulares y parámetros institucionalizados en la academia.

“... al leer autores expandí mi conocimiento que favoreció muchas veces a cambiar mi manera de pensar en algunas cosas, y confirmar en otras. Como me gusta mucho la historia, y en particular la argentina, disfruté de leer los textos ...”(Agustina L)

“... puedo ver un avance un tanto errático de mis formas de lectura y escritura, a pesar de que soy capaz de analizar y resumir textos en poco tiempo ... aún me cuesta tomar los materiales de cátedra a tiempo”. (Ariel)

En ... se me planteó el desafío de escribir siguiendo normas de estilo específicas, si bien podía utilizar mi creatividad, ...muchas veces sentía que debía cerrarme y encasillarme”. (Catalina)

3) Modos de subjetivación que abren y potencian singularmente la formación universitaria; devenir en algo que no era, pensar cuestiones que no están totalmente pre-fijadas.

“...escribir desde quien soy, y de esta forma me voy conociendo cuando escribo... comprendí que para escribir es necesario nutrirse de información... logré realizar una lectura más relajada e intento ser cada vez más consciente de lo que escribo”. (Franco B)

4) El trayecto de formación universitaria como experiencia, es decir como esos acontecimientos que ‘nos’ atraviesan’, que forma y transforma se dice desde las posibilidades de ‘aplicar a la propia vida’.

“Los autores y los textos que nos han dado son muy interesantes. ... comenzar a pensar distinto, acerca de ciertos temas... a la hora de estudiar para algún examen, y no verlo como algo de vida o muerte”. (Azul)

“A medida que trabajamos nuevos tipos de textos... me hallo con nuevas formas de hablar por medio de la escritura...” (Lourdes)

5) Algunos relatos hablan de la interpretación de textos entendiéndola como una práctica que hace pasar por un tamiz los aportes de otro para transformarlo en lo que ya se pensaba desde antes.

“... no he sentido un cambio destacable en mi modo de leer porque no creo que exista otro modo de leer que el que he tenido desde siempre...No tengo mayores dificultades para captar cuál es la esencia del escrito” (Juan D)

“... generalmente solo leo, pienso y escribo y después corrijo y agrego lo que sea necesario...no he implementado nada nuevo más que leer con un lápiz en la mano y marcar, escribir ... buscando los conceptos desconocidos ...” (Juan K)

6) La lectura y la escritura es entendida como una trama de relaciones de posibilidades que se despliega en el tiempo de la carrera universitaria y en medio de sus reglas de juego, tomando rumbos no pensados, arriesgándose, generando expectativa sobre lo nuevo; modo de subjetivación universitaria atravesada por la inquietud de saber.

“...al ir leyendo textos mi caja de herramientas ha aumentado, junto con mi uso de palabras ... escritura, haciéndola más amplia y diversa. ...ir mejorando tanto mi redacción e interpretación frente a la lectura compleja, ... y formar textos”. (Emily)

“Construir nuevas técnicas de lectura y escrituras fue el desafío...de la universidad... Ahora los textos son más complejos, requieren mayor concentración para un óptimo entendimiento”. (Catalina)

“... comenzar la escritura pienso en los autores ... y sus ideas, Y así poder sostenerme de una idea o quizás citar algún párrafo. ... queda mucho más por recorrer y aprender pero siento un gran avance en mí ...”(Azul)

7) El tiempo de lectura y de escritura entendido como un recorrido que se va cumpliendo en un proceso evolutivo y la necesidad de marcar los movimientos que corroboran el avance.

“... los materiales de cátedra fueron dados para que se estudien independientemente ... parciales ... al no sentir la responsabilidad de ir a clases con el texto leído, ... se me amontonaron ... terminé haciendo todo apurado y casi sin llegar a tiempo”. (Ariel)

8) La formación tiene que ver con la posibilidad de hacer lecturas diferentes a las que se realizaban en otros tiempos espacios, esa experiencia de se ve transformada cuando se ‘logra’ escribir a partir de...

“Leer textos complejos me dio la posibilidad de manejar términos que antes no conocía y poder armar mi propio ensayo con palabras teóricas”. (Florencia C)

“Lo que recibí y pude incluir a la actividad de leer y escribir, es el sentido del cuestionamiento en la información y fundamentalmente escribir de manera analítica y crítica, sin hacer a un lado al razonamiento... superar mis expectativas”. (Franco B)

“... los temas que trabajamos ya que me permiten escribir con un amplio repertorio de formas... ensayo ... debido a que puedo desarrollar los temas investigados desde mi propia mirada, pero con nociones académicas...me otorgó más libertad realizarlo”. (Lourdes)

9) Las lecturas y escrituras necesitan ponerse a prueba en el diálogo con otros, estas situaciones son valoradas como un riesgo necesario ‘para saber’ si se interpretó bien el autor, los posicionamientos.

“...nunca había interactuado con textos tan complejos, le dedicaba muchas horas, ... leyendo y releendo el mismo texto... un mismo párrafo... en clase descubría que mis interpretaciones de los textos no estaban bien, tomaba apuntes en clase y luego los releía”. (Catalina)

“... escritura, ese sí que es todo un tema...sigo teniendo muchas dificultades, en diversos trabajos que he entregado... he pedido ayuda a compañeros para que lean y corrijan mis escritos... pasaba por alto muchos errores, repeticiones... comas o puntos”. (Facundo L)

10) La lectura y la escritura es narrada como una posibilidad, una ocasión de encuentro / reencuentro de/con algunos hilos de la experiencia

“... disfruté mucho de los desafíos de escritura que proponía la cátedra, si bien era escritura de textos académicos, me fascinaba investigar, leer y utilizar mi creatividad al momento de plasmar una idea. (Catalina)

Hasta aquí un primer esbozo de algunas escrituras correspondientes a la segunda consigna solicitada a los estudiantes, nuestra idea con este trabajo es poner a circular la palabra de los estudiantes en relación a las prácticas de lectura y de escritura, en el convencimiento que la universidad es un espacio más de producción de subjetividades, es un espacio tiempo de encuentros/des-encuentros entre el sujeto y el saber; es un espacio/tiempo donde la discusión y la problematización de ese saber ocupan, o deberían ocupar, un lugar fundamental.

Las relaciones con ‘textos más complejos’ implican a los estudiantes en desafíos en los que se van constituyendo en tanto estudiantes universitarios, realizar el recorrido entre lecturas / interpretaciones / interrogantes desde los parámetros institucionalizados en la academia pero también desde preocupaciones singulares, no pasa sólo por una lógica lineal de aplicación de lo que se está aprendiendo sino quizás se trata de un transitar la Carrera desde los bordes, posibilitando una problematización de lo que acontece en la búsqueda de sí, de nuevas perspectivas de acción.

En estas primeras lecturas de los relatos de los estudiantes encontramos que la experiencia de decir lo propio (*“desarrollar los temas investigados desde mi propia mirada, pero con nociones académicas”*) va produciendo un desplazamiento interesante: la verdad ya no pertenece al texto, sino que se va haciendo en marchas y contramarchas en forma de diálogo en la que cada singularidad se reconoce como diferencia.

En nuestra investigación nos proponemos recorrer algunos dispositivos de gubernamentalidad (2) académica del saber resultantes de ciertos modos de regulación que invocan y en los que se sostienen algunas posiciones; esto es, un conjunto de

modalidades y mecanismos de objetivación y de subjetivación que, aun en su diversidad, tienden a converger en la línea de los argumentos que determinan su lugar y miden su fuerza. Sin embargo, algunos decires insisten en hablar, en realizar gestos y potenciar momentos que, sin recaer en dualidades estandarizadas, inventan pliegues en esa superficie presuntamente homogénea.

Interrogar los diferentes campos disciplinares desde perspectivas que habilitan otras problematizaciones, es nuestro actual desafío; considerar que las prácticas de lectura y escritura no constituyen unos movimientos meramente funcionales a la apropiación de conocimientos sino que en ellas se juegan, con modalidades específicas, los procesos de constitución subjetiva propios de los espacios institucionales de formación.

Bibliografía

Deleuze, G. Foucault. Barcelona: Paidós; 1987.

Foucault, M. Seguridad, territorio y población. Buenos Aires: FCE; 2006

Título: Las condiciones externas del aprendizaje como posibilidad en la educación secundaria. Su construcción situada a partir de regulaciones normativas

Autores: Alicia Isabel Iglesias, María Noel Fernández

Correo electrónico: aliciaiglesias_3@hotmail.com, fernandezmnoel@gmail.com

Las vinculaciones entre condiciones del aprendizaje y marcos normativos constituyen una dimensión del objeto de estudio del proyecto “Las condiciones del aprendizaje: aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y universitaria”. Esta ponencia muestra los avances en la interpretación de la Resolución N° 660/13 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. De las primeras lecturas y discusiones de la Resolución emerge como regularidad la transversalidad de las condiciones externas del aprendizaje. Sus rasgos se presentan vinculados a las posibles trayectorias escolares de los estudiantes. Podría decirse que el énfasis está puesto en la regulación del cómo se aprende sin demasiadas relaciones explícitas al qué es aprender.

Los aspectos referenciales y estructurales del fenómeno ‘aprendizaje’ aparecen sin rasgos que los pongan en relación. Esto le otorga un matiz singular a los procesos de aprendizaje como objetos de evaluación. En la normativa, las prácticas de evaluación son proyectadas en el documento como posibles andamiajes de los aprendizajes en la educación secundaria.

El desarrollo del escrito presenta categorías analíticas pertinentes para fundamentar como hipótesis de trabajo que la Resolución habilita la construcción situada de condiciones externas del aprendizaje.

Palabras Claves: Condiciones, Aprendizaje, Normativa, Educación Secundaria

Introducción

Las vinculaciones entre condiciones del aprendizaje y marcos normativos constituyen una dimensión del objeto de estudio que estructura el diseño del proyecto de investigación³ que avala este escrito. Interesa indagar las relaciones entre las condiciones descritas por profesores de escuelas secundarias con aquellas previstas en documentos escritos que regulan las acciones de los docentes respecto al aprendizaje. Por esto, en primera instancia el equipo se abocó al estudio de documentos normativos.

La ponencia muestra los avances en la interpretación de la Resolución N° 660/13 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Este documento regula las prácticas de evaluación en el nivel secundario provincial. La recurrencia de su mención en el cotidiano escolar para fundamentar propuestas de aprendizaje para los estudiantes justifica su análisis.

De las primeras lecturas y discusiones de la Resolución emerge como regularidad la transversalidad de las condiciones externas del aprendizaje. Sus rasgos se presentan vinculados a las posibles trayectorias escolares de los estudiantes. Podría

³ “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior”. Dirigido por la Dra. Diana Martín de la Universidad Nacional del Comahue, co-dirigido por la Mg. María Ema Martín, Universidad Nacional de La Pampa. Aprobado por Resolución de Consejo Directivo N° 107/16.

decirse que el énfasis está puesto en la regulación del cómo se aprende sin demasiadas relaciones explícitas al qué es aprender.

En este sentido, aspectos referenciales (¿qué?) y aspectos estructurales (¿cómo?)⁴ del fenómeno ‘aprendizaje’ aparecen sin rasgos que los pongan en relación. Esta fragmentación le otorga un matiz singular a los procesos de aprendizaje como objetos de evaluación. Puesto que, las prácticas de evaluación son proyectadas en el documento como posibles andamiajes de los aprendizajes en la educación secundaria.

Si bien la complejidad y riqueza del análisis realizado excede la extensión de este escrito, cada apartado presenta los rasgos que permiten construir categorías analíticas pertinentes para fundamentar como hipótesis de trabajo que la Resolución habilita la construcción situada de condiciones externas del aprendizaje. En primer lugar, se abordan vinculaciones entre condiciones de aprendizaje y marcos normativos. En segundo lugar, se analizan los procesos de aprendizaje como objeto de evaluación. En tercer lugar, se presentan los rasgos de la doble fragmentación entre proceso y fenómeno a partir de la descripción del “qué” y el “cómo” del aprendizaje. En cuarto y último lugar, se esbozan a modo de cierre algunas reflexiones que permiten sostener la hipótesis mencionada.

Sobre el estudio de las vinculaciones entre condiciones del aprendizaje y marcos normativos

Los antecedentes científicos que refieren a las condiciones de aprendizaje dan cuenta de variadas relaciones entre resultados, procesos y condiciones. Es decir, que su estudio aborda de modo interdependiente estos tres elementos de los aprendizajes. El desafío ha sido, en principio, reconstruir categorías teóricas que permitieran visualizar momentos de encuentro entre estos.

En primer lugar, los resultados del aprendizaje están conformados por lo que se aprende. En el interjuego que Ignacio Pozo Muncio (2009) plantea los resultados del aprendizaje referencia al *qué* se aprende. En segundo lugar, los procesos del aprendizaje se vinculan al *cómo* se aprende. En este sentido, remiten a procesos mentales y mecanismos cognitivos que intervienen posibilitando el aprendizaje.

En tercer lugar, para Pozo (2009) las condiciones de aprendizaje hacen referencia al *cuándo*, *cuánto*, *dónde*, *con quien*, y demás variables intervinientes. Esta mirada la complejiza Cecilia Ziperovich (2013) al considerar condiciones internas y externas en un proceso situado en la institución, la cultura y la sociedad. Este proceso de aprendizaje, para la autora, además, se encuentra determinado por la historia social. Cuando se hace referencia a condiciones del aprendizaje se considera a los elementos externos e internos que pueden hacer más efectivo el proceso de aprendizaje, o por el contrario pueden obstaculizarlo (Martín, Iglesias, Fernández, 2016).

En contextos institucionales formales los procesos de aprendizaje adquieren rasgos y regularidades específicas. La dinámica entre contextos – sujetos – objetos de

⁴ Las categorías de descripción Qué y Cómo son tomadas de los trabajos de Marton, F.; Dall Alba, G.; Beaty, E. (1993). *Conception of Learning*. IJER,19 (3), 277-300.

conocimiento incide en las formas de actuar y aprender de los sujetos. Según el resultado que se pretenda alcanzar se requerirá determinados procesos e interacciones constitutivas de una situación de aprendizaje (Aizencang, 2001). Para esto se debe contar con ciertas condiciones que los propicien y habiliten.

Los marcos normativos en las situaciones de aprendizaje actúan como esquemas referenciales de los sujetos. Es decir, cada uno “se va convirtiendo en sujeto institucional a medida que actúa, habla y hasta piensa, dentro de los marcos normativos” (Beltrán Llavador, 2005, p. 85). En la educación secundaria, la Resolución N° 660/13 organiza lo que se denominó a partir de su sanción: el sistema de evaluación, calificación, promoción y acreditación de los alumnos y alumnas de los establecimientos de la educación secundaria obligatoria.

En este sentido, define a la evaluación como “un proceso continuo que integra la enseñanza y el aprendizaje y posibilita al docente repensar sus prácticas de enseñanza” (Resolución N° 660, 2013, anexo, p. 1). Reconocer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es reconocer el lugar mediador de la evaluación como instancia de encuentro. Además, permite pensar, reflexionar e identificar condiciones que favorecen relaciones educativas singulares.

El análisis de la normativa permite inferir rasgos que podrían favorecer algunas condiciones del aprendizaje en detrimento de otras. Una primera lectura de la estructura del documento escrito da cuenta de dos momentos diferenciados en el texto. El primero que aborda condiciones generales que remiten al contexto sociopolítico. El segundo describe decisiones operativas que atañen a la implementación del sistema de evaluación en el ámbito institucional.

En términos de situaciones de aprendizaje, la normativa focaliza en aspectos contextuales y se desdibuja la relevancia de sujetos y objetos de conocimiento en los procesos de aprendizaje. Podría decirse que las condiciones previstas son fundamentalmente condiciones externas del aprendizaje. No obstante, la priorización del contexto fragmenta la complejidad de lo externo como condición.

Los procesos de aprendizajes como objetos de evaluación

En el desarrollo del texto escrito de la Resolución y, en correspondencia con su denominación, la evaluación es el elemento de la propuesta didáctica que se prioriza. No obstante, este proceso es caracterizado como continuo y parece asociado a la posibilidad de apropiación de saberes. Estos saberes se encuentran especificados en los núcleos de aprendizajes prioritarios y desarrollados en los materiales curriculares.

Saberes y trayectorias escolares resultan aspectos privilegiados al configurar los procesos de evaluación en la normativa. Se valora la capacidad de los procesos de evaluación para brindar información que permita conocer, comprender y valorar en forma integral la trayectoria escolar del/de la estudiante. En simultáneo con la posibilidad de contribuir a la apropiación de saberes de los estudiantes durante el trayecto escolar.

También cobra relevancia el hacer y el reconocimiento de la producción del estudiante como elemento transversal de las prácticas de enseñanza y de evaluación. Aunque esta acción del estudiante no aparece explicitada como una dimensión más del proceso de aprender. Así, se promueven acciones como la exposición o la demostración de lo que los estudiantes saben y pueden hacer, identificando a las actividades evaluativas como instancias propicias para su desarrollo.

Asimismo, el proceso de aprendizaje se encuentra desdibujado como contenido de la evaluación. La normativa proyecta dos procesos distintos: el aprendizaje por un lado, y la apropiación de saberes por otro. Es decir, pareciese que la apropiación de saberes así descrita no implicara procesos específicos vinculados a los fenómenos del aprender.

Sin embargo, se le otorga a la evaluación un valor importante como andamiaje de los aprendizajes. Aunque, no hay referencias claras a los sujetos intervinientes en el proceso ni a las características de la interacción. Es decir, la actividad intersubjetiva necesariamente requerida en situaciones de aprendizaje con presencia de andamiajes no aparece configurada en la resolución.

Ricardo Baquero (1997, p. 148) afirma que “la estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.” Si bien en la normativa, podrían inferirse algunas herramientas previstas como andamiajes en el marco de instrumentos de evaluación. No se profundiza la explicitación del proceso de regulación de las ayudas. Por lo tanto, se desdibuja en el desarrollo del texto la relevancia de las instancias de evaluación en la trama de construcción interactiva de la apropiación de saberes.

Algunos de los instrumentos que se mencionan como actividades y pueden inferirse como ayuda de los aprendizajes son: guías de aprendizaje, trabajos prácticos, proyectos de investigación con fines de aprendizaje, experiencias de campo, participación en debate, en otros. Los formatos de estas actividades se delinearán desde la dimensión técnica de la evaluación.

La evaluación se presenta como sostén de los procesos de aprendizaje. Se sobredimensiona la enseñanza y se prioriza la trayectoria escolar del estudiante. En el modo en que se explicita la gradualidad de este proceso se desdibujan los procesos de aprendizaje. Inclusive se habilita en la normativa al diseño de estrategias específicas de acompañamiento, atención o apoyo adecuadas a las necesidades educativas, no necesariamente de aprendizaje, de cada estudiante.

Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2012, p. 24) definen a la trayectoria como “un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento”. En esta línea, puede inferirse que el uso de la palabra andamiaje en la resolución se vincula más al sostén de la trayectoria escolar que a la evaluación como andamiaje de los aprendizajes. Tampoco aparecen referencias claras sobre las vinculaciones entre trayectorias escolares y aprendizajes.

El “qué” y el “cómo” del aprendizaje. Su doble fragmentación, entre el proceso y el fenómeno

La mirada sobre el aprendizaje se presenta vinculada a cualidades específicas, por ejemplo, individual, relevante, significativo. Estos rasgos son mencionados sin profundizar las características de sus particularidades en profundidad. Además, se reconoce la implicación de los procesos de enseñanza a partir de la necesidad de explicitar las expectativas de aprendizaje.

También se evidencia la articulación entre la dimensión instrumental de la enseñanza y la posibilidad de generar situaciones de aprendizajes en la figura de las guías de aprendizaje o proyectos de investigación con fines de aprendizaje⁵. La elaboración de estas actividades evaluativas es orientada en el texto de la normativa hacia la articulación entre la enseñanza y los saberes considerados prioritarios. Las situaciones de aprendizaje pareciesen desvincularse de los procesos de aprendizaje que se generarían en ellas.

Las actividades mencionadas fueron identificadas en el apartado anterior como posibles andamiajes, aunque su relevancia parece continuar centrándose en el sostén de la trayectoria escolar. En este sentido, podría decirse que la evaluación se presenta como posibilidad de generar itinerarios en situación (Nicastro y Greco, 2012) o constituir redes de sostén de las trayectorias de los estudiantes (Resolución N°660, 2013, anexo, p. 2). Sin embargo, su potencial como dispositivo explícito para operar como ayudas en los procesos de aprendizaje no se menciona. El aprendizaje aparece como complemento de otras acciones y tareas.

La incorporación del equipo directivo en el seguimiento de las trayectorias escolares aporta la riqueza de la dimensión pedagógica institucional para favorecer aprendizajes significativos y complejos. En este marco, la mirada sobre la evaluación apunta a construir una práctica colectiva y situada en tanto actividad social y compartida en un contexto particular. Por ejemplo, se menciona la necesaria participación de los coordinadores de área⁶, el equipo de gestión y los equipos de enseñanza en la evaluación del proyecto educativo.

En este deben incorporarse acciones concretas del orden institucional proyectadas en la normativa como instancias de acompañamiento a los procesos de aprendizaje. La mirada sobre la práctica docente adquiere entonces la dimensión institucional. El documento presenta la necesidad de un proyecto de evaluación institucional que oriente las prácticas áulicas.

Por lo tanto, las proyecciones sobre condiciones de trabajo en el aula muestran indicios de construcción de situaciones de aprendizaje particulares. El documento considera

⁵La reiteración de la palabra aprendizaje se justifica en el modo en que estas actividades son identificadas en la Resolución.

⁶ Las coordinaciones de área dependen de la Dirección General de Educación Secundaria, se encuentran distribuidas geográficamente (Zona Norte, Zona Centro y Zona Sur). Sus funciones son: Coordinar proyectos de los establecimientos educativos a su cargo orientando y concretando el cumplimiento de las políticas educativas. Asistir y asesorar a los Directores en el ejercicio de su función. Indagar la realidad educativa para orientar la toma de decisiones en los niveles de conducción. Supervisar y acompañar los procesos pedagógicos y administrativos en los establecimientos educativos.

necesario que el cotidiano institucional se encuentre signado por características flexibles y colaborativas. En este sentido, atiende a la consecuente resignificación de roles, espacios, tiempos y recursos.

La relevancia de la contextualización institucional como condición de aprendizaje y de trayectorias escolares concretas no se traduce en referencias claras respecto a la intervención de las características grupales, y su dinámica, en los procesos de aprendizaje. Esto dificulta avanzar en la interpretación de la concepción del sujeto del aprendizaje que sustenta la normativa. En este aspecto, nuevamente se omite la actividad intersubjetiva como promotora de aprendizajes.

Sin embargo, la Resolución atiende a las necesidades educativas de los estudiantes, de modo explícito se utiliza la expresión “la situación particular del/la estudiante” (Resolución N°660, 2013, anexo, p. 2). La ambigüedad del término “situación particular” no avanza en la comprensión de las características cognitivas de quien aprende. Pareciese más cercano a la necesidad de reconocer la realidad contextual e institucional del sujeto, esto da pistas para pensar en características sociales y no psicológicas.

Las características de los procesos de aprendizaje (el cómo) y su contenido (el qué) se presentan en primera instancia subordinados a las particularidades del contexto institucional. En términos de situaciones de aprendizaje, el aporte de la normativa es innovador en tanto involucra a los adultos como actores educativos con responsabilidad política sobre la configuración de la institución como contexto de aprendizaje. Aunque la escasez de referencias a las dinámicas grupales y los sujetos del aprendizaje singulares parecen debilitar, al menos en su proyección, la trascendencia de la interacción social como rasgo intersubjetivo de la construcción de conocimiento que habilite procesos de aprendizajes significativos y relevantes. De esta manera, ambos aspectos — el qué y el cómo — se presentan fragmentados en la constitución del aprendizaje como fenómeno, además de la institución educativa y de las situaciones de aprendizaje como contexto.

A modo de cierre

La hipótesis de trabajo que orientó el desarrollo de este escrito afirma que la Resolución habilita la construcción situada de condiciones externas del aprendizaje. En este sentido, la situación puede interpretarse en diversos niveles y perspectivas.

Por un lado, hay una fuerte intencionalidad de promover a la organización educativa como contexto de acción de las trayectorias escolares. Por otro lado, las prácticas evaluativas se configuran desde la normativa como instancias planificadas en el marco de la historización de las trayectorias escolares. Es decir, la impronta institucional conlleva a fortalecer las instancias necesarias para el sostén de las trayectorias escolares individuales de los estudiantes. Así, la evaluación se entiende como posibilidad de andamiaje.

El aprendizaje es presentado de alguna manera subsidiario del proceso de escolarización de los estudiantes. En el movimiento que se proyecta en la intencionalidad de universalización de la educación secundaria pareciese que se definen

dos momentos. El primero sería la prioridad por definir y construir redes que permitan el ingreso, permanencia y egreso de los jóvenes a la escuela. En el segundo, el aprendizaje debería configurarse significativo y relevante en tanto se ha desarrollado en un contexto que contempla las singularidades de cada aprendiz devenido estudiante.

En este sentido, la ausencia de referencias claras sobre el aprendizaje como contenido de la evaluación, la distancia presente entre qué se aprende, cómo se aprende, quiénes aprenden y con quiénes se aprende pareciera que también podría operar como habilitación para la construcción situada de los rasgos constitutivos del aprendizaje. Es decir, no solo se focalizaría en un proyecto educativo y de evaluación colectiva, sino también en un abordaje colectivo del aprendizaje como fenómeno.

A esta altura, cabe preguntarse de qué manera la concepción de aprendizaje de cada docente particular interviene en esa configuración colectiva o interpretación de la normativa. Este es el desafío que acompaña desde el diseño del proyecto al equipo de investigación. Entender el modo en que las mediaciones de las políticas educativas promueven u obstaculizan procesos de aprendizaje en la educación secundaria. En otras palabras, cómo los procesos de reforma pueden gestar modificaciones, o no, en las concepciones de los sujetos.

Bibliografía

Aizencang, Noemí. (2001). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En Elichiry, N.E. (comp.) *¿Dónde y Cómo se aprende? Temas de psicología educacional*. Pp. 11 – 22. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A

Beltran Llavador, Francisco (2005) “La organización posfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes”. En Fernández Enguita, M y Gutiérrez Sastre (Coords): M. *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. pp 83-128. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / Akal,.

Nicastro, Sandra, Greco, María Beatriz. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Martin, María Ema., Iglesias, Alicia Isabel, Fernández, María Noel (2016). Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente. En Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, “Subjetividad Contemporánea: elección, inclusión, segregación”*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Grao.

Ziperovich, Cecilia. (2013). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Ed. Brujas. Córdoba.

Documentos consultados

Resolución N° 660. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa, Argentina, 9 de Mayo de 2013.

Título: Destrezas de estudiantes universitarios de educación en la coordinación explicación y evidencias

Autora: Nilda Corral

Correo electrónico:nildacorral@yahoo.com.ar

Este trabajo da cuenta de un estudio dedicado a la identificación de los recursos lógicos y pragmáticos puestos en acto por estudiantes universitarios de un profesorado en Ciencias de la Educación de una universidad pública, cuando deben coordinar explicaciones y evidencias. El diseño combinó dos tareas. Una de evaluación de enunciados acerca de hechos en la relación que mantienen con una explicación ofrecida para un cierto estado de cosas descripto, que podría ser de concordancia, discrepancia, o no pertinencia. Otra de construcción de una explicación alternativa y la enunciación de evidencias concordantes con ella. Los resultados muestran que estos estudiantes disponen de capacidad para mantener la consistencia argumentativa, y también que predomina la apelación a la causalidad lineal con poca recuperación de conocimientos disciplinares, aunque también se encuentran tramas causales apoyadas en teorías. Al mismo tiempo sugieren que están menos familiarizados con la coordinación de la teoría y las evidencias que la apoyan o la ponen en cuestión, y que predomina la sobreestimación de la explicación. Se conjetura que los resultados reflejan particularidades de los modos de operar en los campos disciplinares a los que han aproximado en el trayecto de formación.

Palabras claves: Razonamiento informal, estudiante universitario, formación, disciplinas

INTRODUCCIÓN

El razonamiento atraviesa todas las esferas de la vida. Es una de las altas formas de la actividad mental, fundamental para la comprensión del mundo social y el mundo natural, al igual que para la toma de decisiones en contextos cotidianos. La expresión ‘razonamiento informal’ refiere generalmente al razonamiento que tiene lugar en situaciones de la vida cotidiana, caracterizado por estar indisolublemente ligado a los contextos y las metas del sujeto e intrínsecamente unido a los usos del lenguaje natural.

Dada la ambigüedad conceptual y la amplitud de su aplicación, suele caracterizarse en contraposición al razonamiento lógico formal. Así, se señala que el razonamiento formal comprende largas cadenas deductivas, conduce a una única conclusión, las premisas vienen dadas de determinado modo y no pueden alterarse; en tanto que el razonamiento informal comprende varias cadenas cortas (no siempre deductivas), puede llevar a diferentes conclusiones, y las premisas pueden cambiar su contenido con la inclusión de nueva información (Perkins, 1986). La lógica es entendida en esta situación como dar buenas razones, que implica buscar y evaluar las razones de lo que otros afirman y las propias afirmaciones (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992).

El ámbito de aplicación del razonamiento informal es mucho más amplio que el del formal, toda vez que cada experiencia cotidiana entraña procesos de pensamiento no ajustado estrictamente a criterios lógicos (Garnham y Oakhill, 1996). Uno de esos ámbitos de aplicación es el aula universitaria, espacio donde el razonamiento no formal

tiene un lugar privilegiado. De allí deviene el interés de su estudio en estudiantes universitario.

Este trabajo da cuenta de un estudio dedicado a la identificación de los recursos lógicos y pragmáticos puestos en acto por estudiantes universitarios de educación, cuando afrontan tareas en las que deben tratar con explicaciones de un cierto estado de cosas y evaluar enunciados que refieren a hechos en la relación que mantienen con la explicación, que puede ser de concordancia, discrepancia, o no pertinencia. Los resultados que se comunican corresponden a la muestra de estudiantes de un profesorado en Ciencias de la Educación de una universidad pública.

El estudio es parte de una investigación mayor cuyo objetivo general fue caracterizar y comparar diversas habilidades para la inferencia racional de las que se han apropiado los estudiantes en distintos contextos académico-disciplinares, bajo el supuesto de que los trayectos de formación dejan su traza en los modos de operar con el razonamiento.

La explicación viene siempre a resolver un problema de conocimiento o a dar respuesta a nuestra necesidad de comprender. No obstante, remite a demandas de muy distinta naturaleza. Moirand (2005) da cuenta de la complejidad y la falta de unicidad del concepto cuando afirma:

“Solo se la puede definir de manera general y ambigua, como una actividad cognitiva, lingüística, interaccional, desencadenada por el sentimiento o la expresión de una duda, una ignorancia, una perturbación en el curso normal de la acción o un simple malestar. La explicación es ese discurso o esa interacción que satisfacen una necesidad cognitiva, aplaca una duda y producen un sentimiento de comprensión y de intercomprensión” (págs. 259-260).

Suele caracterizarse como el proceso mediante el cual se hace patente lo que no es evidente, refiere al hecho de dar razón, hacer patente el qué, por qué, para qué, y el cómo de las cosas y de los sucesos. Sin embargo, el discurso explicativo nos dice porque las cosas son como son, pero no porque tenemos por verdadero algunos de los enunciados que describen los modos de ser de las cosas (López Ferrero, 2005). En esta operación de dar apoyo a nuestras hipótesis explicativas es donde encuentran un lugar las ‘evidencias’, entendidas como hechos observados o conocidos que respaldan las explicaciones dadas o corroboran previsiones realizadas de acuerdo a cierto modelo.

Si bien tanto las explicaciones como las pruebas son esenciales para nuestra comprensión y para la evaluación de nuestras afirmaciones, sus funciones son cualitativamente diferentes. Según Kuhn (1991), para que un razonamiento científico efectivo se precisen dos habilidades principales. En primer lugar entender el significado de los datos y desarrollar criterios consistentes para evaluarlos. En segundo lugar, deben entender la relación entre la teoría y los datos. Precisamente el núcleo de su trabajo versa sobre la manera en cómo se revisan las teorías a la luz de nueva (y a menudo discrepante) evidencia. La autora argumenta que la coordinación efectiva entre teoría y evidencia depende de capacidades metacognitivas, es decir, de evaluar las implicaciones que tiene la evidencia para la verdad o falsedad de la teoría.

La literatura especializada registra un sólido cuerpo de evidencias relativo a que las personas tienden a sobreestimar las afirmaciones cuando intentan justificar opiniones,

y que muchas personas, incluidos estudiantes universitarios, son inhábiles en la distinción conceptual entre las afirmaciones sobre los mecanismos explicativos y la evidencia que ayuda a determinar si esos mecanismos realmente acontecen (v. g. Khun, 1991).

Brem & Rips (2000), describen las ventajas que traen consigo las explicaciones, entender mejor una posición, identificar sus fortalezas y debilidades, guiar nuestra búsqueda de datos, mejorar nuestra capacidad de aplicar nuestros conocimientos a nuevas situaciones, entre otras. Recordemos que explicar consiste en mostrar como cierto fenómeno se sigue de ciertas condiciones; una explicación constituye básicamente una respuesta al porqué sucede o sucedió un evento. Si podemos elaborar un mecanismo causal sin incurrir en inconsistencias internas ni violar el conocimiento de fondo, la probabilidad percibida de que nuestra afirmación sea verdadera puede aumentar. Alternativamente, si no hay una explicación satisfactoria disponible, la probabilidad percibida puede disminuir.

Las explicaciones son tan atractivas en sí mismas, que pueden conducir al exceso de confianza y al error denominado "efecto de la explicación"; esto es, las personas continúan dándoles peso incluso en ausencia de apoyo, o aun cuando la evidencia de apoyo ha sido completamente desacreditada. Un factor importante que refuerza el efecto de la explicación, es la incapacidad para la distinción epistemológica entre explicación y evidencia, las personas pueden llegar a pensar que su explicación es prueba en sí misma. Brem & Rips (2000) introducen en su estudio la consideración de factores pragmáticos, y aducen que la mayoría de las personas sí aprecian la distinción entre evidencias y explicaciones, pero tienden a invocar explicaciones cuando no disponen de evidencias suficientes o relevantes acerca de la hipótesis en cuestión.

En nuestro caso, la explicación se aplica a la actividad dirigida a responder una interrogación sobre la razón de ser de un estado de cosas descrito, con el propósito de hacer comprensible por qué ocurre o cómo es posible tal ocurrencia. En la primera tarea deben evaluar el carácter de los hechos enunciados con relación a la explicación presentada, lo cual requiere capacidad para advertir cuáles pueden aceptarse como consecuencias empíricas consistentes con la explicación y cuáles no. En la segunda tarea, deben producir una explicación alternativa y recuperar de la memoria o imaginar hechos consistentes con ella, pone en juego la distinción explicación y evidencia. Por último, es de interés subrayar junto con Marafioti (2005) que en los asuntos humanos un acontecimiento no tiene una causa única y que apoya varias explicaciones, se integra en una cadena causal, y se le asigna su causa en función de los intereses del analista. Tal particularidad, bien conocida por todos, nos permite examinar el tipo de factores a los que apelan estos estudiantes.

METODOLOGÍA

En un cuadernillo se presentaron dos tareas complementarias diseñadas para este estudio, la primera de evaluación y la segunda de producción. La primera, inicia con un texto que describe una situación conocida y significativa para estos estudiantes, con hechos que pueden considerarse verdaderos. Trata del perfil relativamente estable que evidencia la elección de carreras universitarias, que no varía de modo acorde a los

cambios en la realidad socioeconómica, persistiendo una alta inscripción en carreras tradicionales que auguran un futuro de inserción laboral incierto a los estudiantes, y a la vez se mantiene una escasa inscripción en carreras con fuertes posibilidades de desarrollo profesional. El texto menciona datos que respaldan estas afirmaciones y algunas medidas tendientes a mejorar la situación.

.A continuación se propuso una explicación plausible para tal situación, que despliega tres tipos de razones: consecuencias aún no superadas de la política educativa de los años noventa, predominio de un imaginario social tradicional que insiste en prestigiar las profesiones liberales consagradas, insuficiente acción de las universidades en el área de la orientación vocacional que no consigue reflejar en su gestión las nuevas perspectivas en la inserción profesional – ocupacional.

Luego aparecen quince enunciados que afirman hechos o estados de cosas para ser evaluados en la relación que mantienen con la explicación, con tres posibilidades de respuesta: ‘evidencia a favor’, ‘evidencia conflictiva’, o bien ‘información insuficiente’ para decidir su relación con el mecanismo o proceso postulado. La tarea estuvo precedida por una breve explicación acerca de cada una de estas categorías.

La tarea de construcción solicitó proponer otra explicación posible para la misma situación descrita en el texto. Luego, se pidió mencionar al menos tres evidencias que apoyarían esta explicación, las que podrían referir a hechos reales o imaginados consistentes con la explicación propuesta.

Para la primera tarea el análisis tomó en consideración: a) la distribución de las categorías y la corrección o incorrección en la identificación del carácter de las afirmaciones; b) factores pragmáticos que intervienen en la identificación. Para la segunda tarea: c) la plausibilidad de los mecanismos o procesos explicativos propuestos; d) la pertinencia de las evidencias mencionadas; c) la distinción epistemológica entre explicación y evidencias.

La muestra fue de veinte estudiantes que se encontraban cursando el cuarto o el quinto nivel del profesorado en Ciencias de la Educación que se dicta en una universidad nacional, quienes aceptaron participar en la totalidad de los estudios incluidos en el proyecto.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

1- Tarea de selección

1- 1. Análisis Cuantitativo

a) Cuando se considera como se distribuyen las selecciones en las tres categorías en el conjunto de las 300 respuestas (20 sujetos X 15 afirmaciones), se observa que ‘evidencia a favor’ concentra el mayor número (116 selecciones), seguida por ‘información insuficiente’ (96 selecciones), y por último ‘evidencia conflictiva’ (88 selecciones)

b) Cuando se analiza la corrección en la selección de una categoría para cada uno de los quince enunciados, se observa que la proporción de atribuciones correctas es baja, superando apenas la mitad de las respuestas. Es levemente mayor la correcta

selección para aquellos enunciados que tienen carácter de ‘evidencia favorable’ (57 selecciones), seguida por los que tienen carácter de ‘información insuficiente’ (52 selecciones), y por último aquellos que operan como ‘evidencia conflictiva’ para la explicación propuesta (48 selecciones).

c) Si, en cambio, el análisis se posiciona en cada estudiante, se advierten diferenciaciones que merecen atención. Una atañe al número de selecciones correctas o incorrectas, y la otra concierne a la mayor o menor dificultad para la aplicación de alguna categoría.

En cuanto a la primera, sólo cuatro estudiantes escogen categorías correctas para todos o casi todos los enunciados presentados. En el otro extremo, se ubican otros cuatro estudiantes que seleccionan categorías no correctas para diez e incluso doce enunciados, entre los quince presentados. La mayoría se ubica en situaciones intermedias, entre cinco y nueve elecciones no correctas.

La segunda variación atañe a la dificultad con una de las categorías. Si bien algunos estudiantes categorizan adecuada y equilibradamente la mayor parte de las afirmaciones, otros muestran especial dificultad con alguna de ellas, así, por ejemplo, hay quienes evidencian obstáculo para reconocer cuando los hechos enunciados no afectan la explicación (‘información insuficiente’), y categorizan estas afirmaciones como ‘evidencia a favor’ o ‘evidencia conflictiva’; otro tanto ocurre con las otras dos categorías.

1-2. Factores Pragmáticos

Puesto que la situación descrita y explicada en el texto ofrecido no es ajena al conocimiento e intereses de estos estudiantes, necesariamente vincula con sus representaciones y creencias previas; e impone, por lo tanto, considerar interpretaciones de los hechos presentados diferentes a las previstas por los investigadores.

Para parte de los enunciados presentados, la categorización se aproximó a la esperada. Un ejemplo de ‘información insuficiente’ identificada correctamente por la mayoría es el enunciado: “Muchos egresados de escuela media deciden no continuar estudios universitarios para dedicarse a actividades artesanales”. Efectivamente, el hecho enunciado no mantiene relación evidente con la explicación y no la afecta en ningún sentido.

Un ejemplo de ‘evidencia conflictiva’, también correctamente identificada por la mayoría, es el enunciado: “Los departamentos de orientación vocacional vienen desarrollando una agresiva política para incidir en la elección de nuevas carreras con buenas perspectivas de desarrollo profesional”. La afirmación es contradictoria con uno de los argumentos de la explicación, que alude a la insuficiente acción en el área de la orientación vocacional, que no consigue reflejar en su gestión los cambios en el mundo del trabajo y las nuevas perspectivas en la inserción profesional.

Por último, un ejemplo de evidencia a favor es el enunciado: “En la Universidad de Buenos Aires diferentes facultades solicitaron ayuda para la difusión de sus carreras con baja matrícula y alta posibilidad de inserción profesional”. El hecho mencionado

está en buena consonancia con la situación problemática presentada, y como tal fue reconocido por muchos.

Para otros enunciados, en cambio, las categorizaciones se distanciaron de las esperadas. Un ejemplo es el siguiente: “Las universidades argentinas proveen cuadros profesionales a otros países de América Latina para cubrir demandas de sus sistemas productivos”. El hecho afirmado contraría la situación problemática, que afirma que se mantiene una escasa inscripción en carreras con fuertes posibilidades de desarrollo profesional ligadas al sector productivo, no obstante seis estudiantes la entendieron como evidencia favorable y cinco como información insuficiente.

Otro caso es un enunciado con información que no afecta la explicación, sin embargo, fue entendido por nueve estudiantes como evidencia a favor: “La Secretaría de Política Universitaria de la Nación realiza una fuerte inversión en Programas de Educación a Distancia”. Posiblemente interpretaron que los programas de educación a distancia refuerzan el perfil tradicional de elección de carreras, y que no son apropiados para carreras con fuerte componente tecnológico.

Un enunciado claramente consistente con la explicación afirma: “Las expectativas de futuro para los hijos en muchos hogares relacionan las profesiones liberales con seguridad económica y status social”. Resulta extraño que nueve estudiantes seleccionaran información insuficiente o evidencia conflictiva, porque la explicación ofrecida incluyó entre sus argumentos el predominio de un imaginario social tradicional que insiste en prestigiar las profesiones liberales consagradas

2- Tarea de Construcción

2-1- Causas o razones enunciadas

Prácticamente la totalidad de los participantes construyen explicaciones que apelan a más de un factor explicativo para dar cuenta de la situación presentada en la descripción. La índole de las causas o razones invocadas para explicar varían sensiblemente, predominan las que remiten a cuestiones inmediatas y concretas aunque también se encuentran las que apelan a una trama causal subyacente. En las primeras sobresalen dos series de razones, relativas a la formación de la escuela media y a las limitaciones económicas, generalmente combinadas. Argumentan que la escuela media no prepara ni en conocimientos ni en capacidades para afrontar carreras con fuerte presencia de las matemáticas, la física y/o la química. Mal aprendidas y mal enseñadas en la escuela, los alumnos tienen dificultades para entenderlas y para aprobarlas, esta dificultad hace que no consideren carreras que las incluya por considerar imposible llevarla con éxito. Por su parte, las menciones a las limitaciones económicas se ubican en distintas dimensiones: los altos costos de materiales o insumos para el desempeño eficiente de un alumno de carreras con un fuerte componente tecnológico, la poca flexibilidad en la cursada que no permite trabajar mientras se cursa la carrera, la imperiosa necesidad de una salida laboral más rápida y estable. Tales limitaciones llevan a la elección de carreras más cortas, menos costosas y exigentes. Otras razones mencionadas, con menor frecuencia, son la escasa información sobre las características y las posibilidades posteriores de desarrollo profesional de que disponen los egresados

del nivel medio al momento de elegir una carrera, la escasez de becas y su mala distribución, el prestigio social de las profesiones liberales.

Un conjunto de explicaciones es de otra índole, los argumentos son de carácter sociopolítico, ubicando la explicación en un nivel teórico con mayor nivel de abstracción. Las causas de una fuerte matrícula en algunas carreras y escasa en otras, se encuentran en un modelo económico que no pertenece al país y no responde a sus demandas. El modelo dependiente incide en el currículo oficial con el vaciamiento de contenidos técnico profesionales. O bien, la causa se encuentra en la mala implementación de políticas educativas a lo largo del tiempo que ha ido desdibujando el valor de la educación, por no realizar adecuados diagnósticos de la variedad de situaciones de las instituciones y por su mala o poca relación con el mundo del trabajo.

2-2. Explicación y evidencia

Con sólo dos excepciones, las afirmaciones que los estudiantes enuncian como 'evidencia favorable' son consistentes con la explicación construida. Sin embargo, esta relación no está exenta de problemas.

En algunos casos las afirmaciones pueden considerarse evidencias genuinas; así, alguien que argumentó apelando a la deficiente formación recibida en el nivel medio, presenta como evidencia hechos tales como el fracaso en los exámenes de ingreso a ingeniería, alumnos de carreras humanísticas que las eligen porque no les gusta las matemática, el fracaso de un importante número de alumnos que no aprueban exámenes de matemática o física.

Otros, en cambio, en lugar de enunciar evidencias dan continuidad a la explicación, reiterando y/o ampliando las razones o causas mencionadas. Así, por ejemplo, alguien que explicó recurriendo al modelo económico y sus consecuencias en la educación, señala como evidencias argumentos sobre el modelo liberal cuyo objetivo es destruir la capacidad productiva del país, las élites argentinas desclasadas que tiene a la educación como principal herramienta para formar el pensamiento según su conveniencia, como conclusión afirma que el currículo oficial y los egresados son meras consecuencias de este imaginario por eso la escasa formación para la producción. Claramente se advierte que no se trata de evidencias genuinas sino de dotar de mayor sustento argumentativo a la trama causal.

Otro tanto ocurre entre quienes recurrieron a factores más concretos, aunque en este grupo la tendencia es la reiteración de las causas enunciadas con leves modificaciones de redacción en lugar de aplicarlas a situaciones más particularizadas en las que pueda advertirse el efecto de los factores causales postulados.

Hallamos también tres casos de desatención de la información contenida en la descripción de la situación. Los componentes de estas construcciones mantienen coherencia entre sí, pero hablan de cuestiones que no se corresponden con la situación a ser explicada; se concentran en explicar las dificultades del nivel medio o en problemas generales de la universidad.

CONCLUSIONES

Los resultados numéricos sugieren que la mayor parte de estos estudiantes encuentran dificultades al momento de distinguir las implicaciones de una explicación, en este caso

hechos consistentes o no con la explicación. Al mismo tiempo muestran una leve tendencia a privilegiar la categoría ‘evidencia favorable’ y cierta cautela para la aplicación de la categoría “información insuficiente”, y especialmente para la de ‘evidencia conflictiva’.

Estos resultados se matizan al considerar los factores interpretativos y de creencias previas, que inevitablemente intervienen cuando los contenidos de las tareas tratan cuestiones cercanas sobre las que se poseen algunos conocimientos y cierta experiencia. El diseño de las tareas no prevé el control de estos factores, se adoptó entonces como criterio para decidir cuáles enunciados fueron afectados por ellos, que al menos la mitad de los participantes categorizaran de modo diferente al previsto, tal como lo hemos ejemplificado en la presentación de resultados. Aún con estas consideraciones se mantiene la evidencia de carencias en la capacidad para distinguir cuando un hecho es consistente, conflictivo o neutro en relación a una explicación.

Los análisis que aplicamos a la construcción de explicaciones patentizan que la mayoría recurre a factores causales próximos a la propia experiencia y que circulan como saberes de sentido común. No recuperan conocimientos disciplinares y otorgan a estos factores carácter causal determinante de la situación objeto de la explicación. Un grupo minoritario, en cambio, sí elabora una trama causal hipotética que expresa una dinámica compleja operante en la emergencia de la situación explicada. Aún cuando se trata de un discurso que refleja posicionamientos políticos, está bien adecuado al estado de cosas descripto.

En estas diferencias se aprecia lo reiteradamente señalado en la literatura sobre la participación de la perspectiva del analista. Toda explicación está condicionada por el contexto de intereses que cada actor aporta en relación al problema que intenta explicar (Bossio,). Pero tal condicionamiento no da cuenta de la mayor o menor pertinencia y calidad en la elaboración de una explicación.

Hemos ya mencionado que estos estudiantes no evidencian problemas para mantener la consistencia interna de los componentes explicación construida y enunciación de evidencias, pero sí aparecen las complicaciones cuando se trata de actualizar conocimientos o imaginar hechos que operen como evidencia genuina. Como se mostró en el análisis de las producciones, la tendencia es reiterar lo dicho o ampliar la argumentación explicativa.

En su conjunto, los resultados en ambas tareas sugieren sobreestimación de la explicación con la consecuente dificultad para coordinarla con evidencias. Esta disposición a aceptar explicaciones plausibles sin acompañarse de la disposición a buscar y valorar elementos de prueba, limita la capacidad de examinar razonablemente las propias creencias y de las que se presentan como alternativas, igualmente para decidir cursos de acción potencialmente exitosos.

Explicar y valorar evidencias, son operaciones cognitivas con fuerte presencia en ámbitos académicos y de ejercicio profesional. Son habilidades complejas del pensamiento, cuya adquisición y consolidación requieren continuidad en la práctica. Estos estudiantes se encuentran próximos a egresar, han recorrido un trayecto de formación que los puso en contacto con diversos campos disciplinares y múltiples

perspectivas teóricas, éstas últimas sostenidas fundamentalmente en la argumentación racional y en las consideraciones plausibles. Estas características se ven reflejadas en los resultados de este estudio, y de otros que hemos llevado a cabo, al mostrar que disponen de capacidad para mantener la consistencia argumentativa; al mismo tiempo nos permiten conjeturar que están menos familiarizados con la puesta en diálogo de la teoría y los datos que la apoyan o la ponen en cuestión, aún con precauciones dado que en el área de conocimiento propio de su formación el dato no tiene el carácter incontrovertido que sí tiene en otras disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brem, S. y Rips, L. (2000). Explanation and Evidence in Informal Argument. *Cognitive Science Vol 24* (4), 573-264
- Bossio, R. C. (2007). El problema de la explicación en la ciencia. Las explicaciones causales en Bas Van Fraassen. *Opción, Año 23*, No. 53: 140 - 155
- Galotti, K.M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological Bulletin*, 105, 331-351.
- Garnham, A. y Oakhill, J. 1996. *Manual de Psicología del Pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2001). *How do people know?*. *Psychological Science*, 12 (1), 1-8.
- Lipman, M, Sharp, A.M. y Oscanyan, F.S. 1992 *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones La Torre
- López Ferrero, C. (2002). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de los textos explicativos en la universidad. *Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas*, 15, 33-53.
- Marafioti, R. (2005) *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Moirand, S. (2005). Explicación. En P. Charaudeau y D. Maingueneau (Comps.), *Diccionario de análisis del discurso* (259-260). Buenos Aires: Amorrortu.

Título: Big data y educación: una crítica vigotskyana a los “algoritmos predictivos del éxito de los estudiantes”

Autor: Federico Ferrero

Correo electrónico:federicojferrero@gmail.com

Esta ponencia se propone analizar desde el Enfoque Sociocultural un caso específico de algoritmo predictivo de aprendizajes universitarios. Intenta un análisis crítico a partir de reconocer que, aunque no se haga explícito, las expresiones algorítmicas no son asépticas y están “cargadas teóricamente”. Con este propósito abordamos un caso controversial a partir de un corpus de documentos que lo describen. Se trata del sistema Signals desarrollado en la Universidad Purdue (Estados Unidos) y dirigido a analizar grandes cantidades de datos con el objeto de determinar en tiempo real cuáles son los estudiantes “en riesgo” y cuáles los que obtendrán “éxito” en los cursos. Los principales resultados indican que existen dos conjuntos de razones para desestimar el uso de big data en contextos educativos tal como se propone en Signals. Por un lado, la tradición vigotskyana es clara en cuanto admite que la realidad estudiada puede ser explicada pero no pronosticada. Trataremos de mostrar que este límite se vincula con el modelo explicativo subyacente, de tipo sistémico y distinto al de la clásica causalidad lineal. Por otro lado, existen reservas pedagógicas vinculadas con la cuestión ética que las predicciones en educación arrastran: los efectos performativos de las etiquetas, tienden a excluir a los estudiantes del sistema y la estandarización de los modos de aprender, acaba atentando contra la libertad y creatividad de los sujetos.

Palabras claves: Big data, enfoque vigotskyano, predicción de los aprendizajes, algoritmos

El desarrollo de algoritmos dedicados a la “predicción del éxito” de estudiantes es cada vez más frecuente. No sin polémica, suponen como punto de partida que la predicción de los aprendizajes es una tarea posible y que, además, el pronóstico puede ser preciso conforme ahora es viable aplicar ciertas estrategias estadísticas sobre grandes cantidades de datos, “*big data*”, otrora no disponibles.

Ahora bien, es necesario señalar que la preocupación predictiva no es un interés circunscripto a nuestros tiempos y que ciertos enfoques han trabajado por décadas en esa dirección. En esta línea, Simpson (2006) sostiene que, finalmente, los métodos estadísticos que envuelven análisis de regresión logística suelen ser más útiles como predictores que los cuestionarios o las opiniones de los tutores sobre los alumnos. En consecuencia, el autor alienta la investigación de métodos más sofisticados que, si bien no son nuevos, en la actualidad se aplican sobre grandes cantidades de datos disponibles por los registros *on-line* que van siendo almacenados en los sistemas virtuales de gestión institucionales (aulas virtuales, etc.). El autor señala que, ante ese estado de cosas, el principio estelar supone que “mientras menos datos se incluyan en los análisis, menos precisas son las predicciones” (Simpson, 2006: 131) aunque, claro está, se reconoce que el caudal actual de datos posibilitaría alcanzar pronósticos sobre los aprendizajes de los estudiantes con una precisión inusual y casi sin errores.

Basados en tales enfoques, son propuestos análisis de *big data* a partir de algoritmos contruidos con diferentes factores pesados cuyos resultados se basan en correlaciones

estadísticas. Son llamados “algoritmos de probabilidad de éxito”, o “algoritmos de predicción del éxito de estudiantes” a partir de los cuales se calcula para cada alumno de la cohorte su “riesgo de quedar atrás”. Con estos datos, las universidades contactan a sus estudiantes y recomiendan actividades que, según dicen, permiten mitigar los “riesgos detectados”. Se trata de un contacto “individual, interactivo y personalizado” adaptado a las necesidades de cada alumno y dirigido a ciertos grupos.

En términos generales y tal como puede advertirse, este tipo de propuestas confían en la predictibilidad de lo humano y asumen que las modelizaciones de los fenómenos del aprendizaje pueden entenderse como representaciones objetivas de los fenómenos sobre los que versan. Como intentaremos mostrar, ambas asunciones pueden problematizarse desde los Enfoques Socioculturales en psicología de los aprendizajes.

Los algoritmos: construcciones matemáticas “cargadas teóricamente”

Los algoritmos son expresiones matemáticas que, en principio, requieren un trabajo de modelización de un fenómeno o problema de interés. De modo que, desde el inicio, es impostergable la necesidad de problematizar la aparente total objetividad con la que se suele decir que este proceso de construcción ocurre.

Formalizar un modelo implica analizar una porción de la realidad, abstraer sus dimensiones componentes claves y establecer sus relaciones y reglas de comportamiento. En términos de las Teorías de los Aprendizajes supondría construir una “unidad de análisis” como recorte teórico suficiente, relevante y pertinente de la realidad que se pretende someter a estudio.

Ahora bien, cuando las modelizaciones se realizan de modo sistemático por programadores de computadoras, el producto que se obtiene es la construcción de algoritmos que prescriben instrucciones ordenadas y bien definidas a partir de las cuales se analizan los datos para dar solución a determinados problemas. Quienes se dedican a programar estos modelos trabajan en su diseño y en su ajuste puesto que deben adaptarlos a los cambios de las condiciones de los fenómenos modelizados. Es decir que los desarrolladores calculan probabilidades y tratan de maximizar el éxito del algoritmo en contextos dinámicos. Su objetivo final es automatizar un proceso de cálculo que incluso puede ser obtenido cuando el programador ya no está presente. En otras palabras, para crear un modelo, se realizan “elecciones acerca de qué es lo suficientemente importante para incluir, simplificando el mundo en una versión de juguete que puede ser fácilmente entendida y a partir de la cual podemos inferir importantes hechos y acciones” (O’Neil, 2016: 20). Claramente, operan allí procesos abstractivos, y por lo tanto simplificaciones, que dejan afuera mucha información y resignan cierta complejidad del fenómeno analizado.

Es evidente, entonces, que las modelizaciones reflejan enfoques y prioridades que incluso, en ocasiones, hasta son desconocidos por los propios creadores. No obstante, reconocemos que allí operan ciertas estrategias discursivas de paradigmas dominantes a partir de las cuales los algoritmos resultan en constructos portadores de ideologías cuyos compromisos teóricos -cuando son inconfesables- suelen ocultarse *ex profeso* detrás de un lenguaje matemático pretendidamente objetivo e imparcial.

Desde nuestra perspectiva, el aparente a-teoricismo y la supuesta imparcialidad que (se dice) sustentan la construcción de tales algoritmos debe ponerse bajo sospecha puesto que aunque no se expliciten, existen concepciones teóricas que sostienen su composición. Sostendremos que, en el mejor de los casos, los algoritmos dedicados a modelizar los aprendizajes de los estudiantes deberían ser congruentes con teorías científicas dedicadas a explicar y describir los modos de aprender. Es por esta razón que una lectura pedagógica de los algoritmos se revela necesaria y se ejercitará aquí.

El caso *Signals Course*: descripción

Un caso paradigmático de desarrollo y aplicación de algoritmos predictivos de los aprendizajes que ha generado frecuentes controversias en el campo pedagógico es el sistema *Signals Course* de la *Purdue University* (Indiana, Estados Unidos).

El proyecto fue construido sobre la premisa de que los estudiantes durante el primer año de la universidad y en contextos masivos no alcanzan un buen entendimiento de cómo están progresando en sus cursos (Pistilli y Arnold, 2010). Al ligar este diagnóstico con el problema del desgranamiento, el sistema fue presentado en 2005 como respuesta a la problemática de retención en esa universidad. Más tarde sus desarrolladores lo pusieron a prueba en 2007, realizaron investigaciones en su institución y terminaron ajustándolo durante 2008 y 2009 (Arnold y Pistilli, 2012; Arnold, Tanes y King, 2010).

En concreto, *Signals* es una plataforma *on-line* que permite a los profesores y tutores proveer *feedback* a los estudiantes basándose en modelos predictivos que se ejecutan en tiempo real (Arnold y Pistilli, 2012). Este sistema, utiliza datos provenientes de diversas bases que son analizados por un algoritmo de predicción del éxito de los estudiantes (*Student Success Algorithm, SSA*). A partir de allí, se identifican aprendices “en riesgo” en cada curso para luego facilitar intervenciones tendientes a resolver los problemas detectados. Es decir que, según sus desarrolladores, *Signals* “tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a entender su progreso lo suficientemente temprano para poder buscar ayuda ya sea con el objeto de aumentar sus notas o para retirarse del módulo y tomar algún otro” (Sclater, Peasgood y Mullan, 2016: 2).

A diferencia de los sistemas tradicionales conocidos como “Sistemas de Alerta Temprano” (*Early Warning Systems* o *EWSs*), los creadores de *Signals* puntualizan que su algoritmo no sólo tiene en cuenta datos estáticos (como pueden ser, por ejemplo, puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas tales como *SAT*) sino también datos dinámicos que reflejan la participación de los estudiantes en el entorno virtual del curso (completando cuestionarios *on-line*, leyendo artículos, explorando recursos, contactando profesores, asistiendo a sesiones de tutorías, etcétera) (Arnold, Tanes y King, 2010; Pistilli y Arnold, 2010). Desde este enfoque, se dice que *Signals* logra eliminar algunos sesgos de la predicción debido a la naturaleza del algoritmo según este descansa en datos que están cambiando continuamente. En tal sentido, los autores sostienen que esta calidad dinámica de la información aumenta la fuerza predictiva del programa (Iten, Arnold y Pistilli, 2008).

Por otro lado, una vez que el sistema calcula el “riesgo” de cada alumno en el curso sometido a análisis, las recomendaciones se organizan conforme la clasificación de las luces del semáforo. La luz roja “indica una alta probabilidad de no ser exitoso”; la luz

amarilla “indica un potencial problema de éxito”; y la verde “demuestra una alta probabilidad de ser exitoso en el curso” (Arnold y Pistilli, 2012: 2).

Estas luces del semáforo adjudicadas a cada estudiante a partir de los resultados obtenidos al ejecutar el algoritmo, permiten desplegar un sistema de reforzamientos que es categorizado como motivacional o informativo (Tanes, Arnold, King y Remnet, 2011). Los “riesgos” son identificados desde el inicio del semestre (segunda semana) y, en base a estas alarmas, los instructores llevan adelante diferentes intervenciones que tratan de alcanzar el balance óptimo entre comentarios positivos y negativos (Sclater, Peasgood y Mullan, 2016; Tanes, Arnold, King y Remnet, 2011). Puntualmente, estos llamados de atención consisten en postear la luz de semáforo correspondiente en las páginas personales del *Learning Managment System* de cada estudiante, enviarles *mails* y mensajes de texto, remitirlos a consejeros académicos o arreglar con ellos encuentros cara a cara (Arnold y Pistilli, 2012: 2). Se permite, en definitiva, que los alumnos vean su “posición”, sobre todo haciendo uso de un tablero personalizado que posibilita comparar su “estatus” con el de los pares de su curso (Arnold, Tanes y King, 2010).

No obstante, interesa sobre todo, describir la estructura del algoritmo o, al menos, la información que tenemos disponible sobre él. Como se ha señalado, el cálculo que se obtiene es para cada estudiante y la fórmula se compone de cuatro componentes cuya validez, según sus propios autores, todavía es necesario garantizar (Arnold, Tanes y King, 2010). Los factores constituyentes son los siguientes: 1) “*performance*” medida por el porcentaje de puntos ganados en el curso a la fecha; 2) “esfuerzo”, definido por la interacción con *Blackboard Vista*, el *Learning Managment System* de Purdue y comparado con los otros pares del curso; 3) “historia académica previa”, incluida preparación académica, historial académico de escuela secundaria y puntajes de pruebas estandarizadas y 4) “características del estudiante”, datos socio-demográficos y personales como lugar de residencia, edad, créditos conseguidos, etc. (Arnold y Pistilli, 2012).

En relación con los “pesos” de tales dimensiones, en la descripción del algoritmo no se encuentran evidencias sobre las relaciones matemáticas ni sobre las magnitudes atribuidas a sus componentes. De hecho, tampoco existen alusiones respecto de cómo se ha decidido establecerlos. Según Sclater, Peasgood y Mullan (2016) posiblemente esto es así porque el algoritmo de *Signals* es considerado propiedad intelectual de sus creadores y, por lo tanto, un producto comercial con posibilidades de venta a otras instituciones y sistemas educativos. De todas maneras, según nuestra propia revisión bibliográfica, los desarrolladores admiten que se ha adjudicado más peso a la interacción con los entornos virtuales y al comportamiento de búsqueda de ayuda (tutorías) que al rendimiento académico pasado (Pistilli y Arnold, 2010).

Los hallazgos que presentan quienes han desarrollado y estudiado la puesta en práctica del sistema, valoran positivamente la implementación de *Signals* según las percepciones de los administradores y de los estudiantes involucrados en experiencias pilotos (Arnold, Tanes y King, 2010). Además, indican que “Tomar un *Signal Course* se correlaciona con alta tasa de retención” y que se ha observado “una mejora significativa cuando los estudiantes están inscriptos en al menos dos cursos que utilizan el sistema”

(Arnold y Pistilli, 2012: 2). Por supuesto que este último resultado sobre la eficacia del sistema es, planteado de tal manera, el que ha suscitado mayores controversias en la literatura sobre el tema. De todos modos, como intentaremos mostrar, otras discusiones podrán desplegarse cuando atendemos a la crítica que ejerce el paradigma vigotskyano de investigación.

Un análisis vigotskyano del caso

En el caso examinado el objetivo perseguido es, naturalmente, la predicción de los aprendizajes e, indirectamente, el incremento del éxito estudiantil y de las tasas de retención de la institución (Arnold, Tanes y King, 2010). La pregunta que sobrevuela es, entonces, sobre la efectiva posibilidad predictiva conforme los desarrollos teóricos del Enfoque Sociocultural.

Como sabemos, la perspectiva vigotskyana de investigación ofrece una clara respuesta a este interrogante en la medida que sus integrantes sostienen un interés genético aunque no predictivo. Pero ¿qué condensa este principio?

Tanto como el enfoque de la Epistemología Genética de Piaget, el estudio de los procesos psicoeducativos desde el Enfoque Sociocultural supone un sujeto cuyo proceso de desarrollo puede ser reconstruido hacia su génesis aunque ello no habilita, claro está, la descripción futura de tal curso de desarrollo. Al respecto, Baquero sostiene que “Dada la incertidumbre o indeterminación de nuestros modelos de explicación genética, por emergencia, por atención al funcionamiento de sistemas complejos, dinámicos, abiertos, etc. las posibilidades de predecir en detalle se tornan limitadas, no así, necesariamente, las posibilidades de explicación” (2014: 1).

En la misma línea y siguiendo a Valsiner, se sostiene que pese a lo que querrían sus practicantes más rígidos, la psicología “no puede definirse como una ciencia del *control* y la *predicción* de nada -ya sean ideas o conductas- por la simple razón de que el control sistémico produce precisamente el surgimiento impredecible de formas nuevas” (2012: 142). En efecto, la complejidad de los procesos de aprendizajes situados establece un problema metodológico serio puesto que para lograr predicciones deberíamos ser capaces de controlar totalmente tales escenarios. Pero aún en ese caso, nuestros propósitos fracasarían puesto que el mismo control dispararía nuevas formas inesperadas de aprendizajes.

Pero: ¿qué razones puntuales alega la tradición vigotskyana para admitir la explicación y desestimar la predicción? El principal argumento ofrecido refiere al modelo de explicación adecuado según los principios teóricos del Enfoque. Veremos a continuación algunas acepciones para la noción de “explicación” a las que se adscribe.

Por ejemplo, en “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores” (2009) Vigotsky alienta el trabajo explicativo (en contraste con el descriptivo) y precisa cuál es el tipo de explicación que cree apropiado. Allí, nuestro autor considera el interés “histórico” (en el sentido genético) para abordar el estudio de los aprendizajes precisando que “*Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio*; (según) esta es la exigencia básica del método dialéctico” (cursiva del autor) (2009: 104). Tenemos, así, que es este uno de los sentidos atribuidos a la explicación al ponderar el interés histórico (dialéctico) del concepto.

Con todas las reservas, diremos al respecto que si bien (claramente) *Signals* no es un proyecto alineado a los principios vigotskyanos, debe concederse que existe una cierta sensibilidad hacia, al menos, atender a los procesos y no sólo a los productos de la evaluación. El ingreso de datos dinámicos al sistema, podría leerse en términos de este señalamiento aunque es evidente que tal priorización procesual no satisface los requerimientos del método dialéctico que el Enfoque Sociocultural adopta.

Ahora bien, a los fines de avanzar el análisis, otro sentido vigotskyano que nos interesa es la idea de “explicación por unidades antes que por factores”.

La crítica a la usual “factorización” de la realidad es, en definitiva, una crítica a los análisis *ad hoc* que seccionan los fenómenos en partes o factores y se dedican al estudio independiente de cada una de esas piezas. Recordemos cómo en “Pensamiento y Lenguaje” (2010) Vigotsky expone los riesgos de este proceder analítico con la presentación de su famosa analogía del análisis químico del agua: al partir la molécula, el estudio independiente de sus elementos (hidrógeno y oxígeno) exhibe propiedades opuestas (encender y mantener el fuego) a la del agua en tanto compuesto químico complejo. De allí se deriva que la reserva del carácter orgánico de la unidad de análisis como recorte suficiente, permite reconstruir las relaciones entre los elementos identificados y evita, con ello, que se pierdan las propiedades del todo. En este sentido, no sólo importan los componentes de las unidades de análisis sino también la naturaleza de las relaciones dinámicas que entre ellos se establecen (Baquero, 2012).

Desde esta perspectiva la explicación no puede descansar en un modelo de factores agregados sino que, necesariamente, debe recurrir a un modelo de unidades de análisis. Señala Valsiner que ante el estudio del desarrollo, “Es la síntesis, más que el análisis, lo que debe comprenderse” (2012: 143).

Sin embargo, sabemos que existen sofisticadas técnicas estadísticas de factoreo que permiten extraer de los datos empíricos los factores “cruciales” que organizan un determinado fenómeno. La recomendación de Valsiner es pertinente aquí puesto que no se está diciendo que los análisis son infructuosos sino que el objetivo final es la comprensión compleja de las síntesis. Conforme con ello y otorgando la función exploratoria que creemos los análisis factoriales deben merecer, tampoco encontramos en el *corpus* analizado una descripción que permitiera conocer con qué rigor se definieron los factores del algoritmo. Sabemos que *Signals* implica una explicación por factores agregados pero desconocemos el procedimiento con el que se establecieron tales componentes analíticos. Sólo se menciona que con el sistema, “los estudiantes no se ubican en riesgo debido a un sólo factor; el riesgo es determinado por un paisaje contextualizado que varía de estudiante a estudiante basado en los datos que comprenden los cuatro componentes de la SSA” (Arnold y Pistilli, 2012: 2).

Más datos al respecto permitirían esclarecer el sentido de “contexto” al que aquí se hace referencia y los modos con los que se definieron tales factores. La operacionalización de cada uno de ellos es al menos pobre y problemática y parece prescindir de una orientación teórica explícita. Por ejemplo, el componente “esfuerzo” es definido por la cantidad de interacción de cada alumno con los sistemas virtuales de gestión y comparado con los pares. Quizás un análisis teórico más profundo pueda orientar

mejores decisiones en la tarea de la operacionalización de la categoría “esfuerzo” y de los restantes tres componentes también.

En principio, no parece haber un compromiso explícito con ninguna teoría pertinente y tampoco se menciona algún trabajo más sofisticado con análisis factorial. Estamos en condiciones de presentar una hipótesis puesto que aquí un cierto a-teoricismo constituye un problema importante a la hora de modelizar los aprendizajes y el éxito de los estudiantes a partir de cuatro factores en un algoritmo. De todas maneras, la opacidad en la presentación de los datos, impide análisis más precisos y críticas más fundamentadas. Hasta aquí hemos desestimado las posibilidades predictivas y hemos reconocido dos sentidos para la explicación en la línea Sociocultural de investigación: la acepción “histórica” de la explicación (centrada en los procesos de transformación y no en los “productos psicológicos fosilizados”) y la idea de explicación por unidades de análisis (en contraste con la explicación por factores).

Queda, sin dudas, destacar otro compromiso del enfoque Sociocultural con el trabajo explicativo: la adscripción a modelos sistémicos y no a la causalidad lineal (o causalidad por variables independientes). Esta última supone que ciertas condiciones antecedentes garantizan la ocurrencia de otras variables dependientes razón por la cual, si se ha logrado establecer este tipo de causalidad, es esperable que la predicción pueda preverse con relativa facilidad. Como sabemos, el inconveniente de esta concepción radica en que los problemas complejos (como el que *Signals* se propone modelizar) no permiten derivar rápidamente de las condiciones antecedentes un resultado consecuente: es necesario dar cuenta de los modos de producción de tal fenómeno porque este es irreducible a sus condiciones de inicio (Castorina, 2007).

Tal circunstancia, pone en evidencia que no se puede reducir la explicación a la causalidad lineal, que allí opera una cierta estrategia intelectual dominante y que, ante distintas alternativas (Comesaña, 2001) es necesario optar por el modelo explicativo más adecuado para el problema específico que nos dedicamos a estudiar. Al respecto, Castorina aclara:

No estamos diciendo que las explicaciones causales sean intrínsecamente inadecuadas para dar cuenta de los fenómenos psicológicos. Hay una amplia producción de PE (Psicología Educativa) que ha verificado exitosamente que ciertos fenómenos psicológicos o su variación dependen de ciertas condiciones antecedentes. Más bien, procuramos identificar ciertas preguntas que se formulan los investigadores y no se responden por esta vía (2007: 32)

A partir de allí, un último comentario puede aquí ser realizado conforme el planteo del sistema *Signals*. Según el proyecto, luego de ejecutar el algoritmo, un determinado puntaje obtenido por cada estudiante (condiciones de inicio) redundaría en alguna condición de éxito académico (variable dependiente). Sostendremos que subyace allí un esquema de causalidad lineal que no puede dar cuenta de los complejos modos de producción del “éxito de los aprendizajes en la universidad”. En efecto, no es posible quedar satisfechos con un esquema de este tipo que analiza el comportamiento de cuatro dominios distintos cuyas relaciones con el fenómeno “destino” aún no están validadas.

Por tales razones, creemos que en el caso de *Signals*, el modelo explicativo a utilizar no puede adscribir al de la causalidad lineal y, por lo tanto, dada la complejidad del fenómeno que se trata de explicar -el “éxito de los aprendizajes”- no es posible extraer de allí predicciones sobre el futuro rendimiento de los estudiantes.

Castorina es claro al respecto y sugiere que “En la emergencia de la novedad (psicológica) hay algo irreductible a lo establecido en sus antecedentes, en cualquiera de ellos. Por lo tanto, se debe rechazar la generalización abusiva del modelo causal para todo fenómeno psicológico” (2007: 33). Así, el éxito en los aprendizajes que pretende explicar y predecir el algoritmo de *Signals* no puede derivarse del comportamiento de los cuatro componentes o factores antes descriptos. Una estrategia de este tipo es, sin dudas, un intento arriesgado para saldar un complicado problema en educación por la vía de la causa lineal de un efecto.

Hacia el final, debe decirse que (además) resulta abiertamente problemática la lectura que los desarrolladores de *Signals* realizan sobre la correlación estadística detectada. Al leer allí una relación causal lineal (“el uso del sistema trae como consecuencia alta tasa de retención”) se malinterpreta la expresión estadística y se ratifica un modelo lineal causa – efecto que, según lo argumentado, es inadecuado.

Con todo, la posibilidad de predicción de fenómenos complejos en psicología no sólo arrastra problemas de tipo teórico-metodológicos sino también otros inconvenientes vinculados a cuestiones éticas. Ello ocurre sobre todo cuando tales fenómenos se sitúan en el ámbito educativo y los vaticinios terminan dictaminando modos de aprender a los que los sujetos se atienen. En todos los casos -y en especial cuando los pronósticos son pesimistas o de fracaso- la fuerza performativa del acto termina anclando a los sujetos en esas etiquetas y sus prácticas acaban acomodándose a tales dictados.

Sabemos que las investigaciones sociológicas y psicológicas refieren a este proceso en términos de “efecto Pigmalión”, “profecía de autocumplimiento” o “valor performativo de las etiquetas”. En el caso que venimos siguiendo, el de los algoritmos predictivos, ocurre algo similar puesto que allí tiene lugar lo que autores como O’Neil llaman el “bucle de *feedback* pernicioso” por cuanto los modelos terminan ayudando a justificar sus asunciones iniciales. En este sentido, la autora sostiene que “Este bucle destructivo gira y gira, y en el proceso, el modelo se convierte en más y más injusto” (O’Neil, 2016: 29).

De manera evidente, vuelven a escena los efectos poco éticos de los usos de la predicción aunque ahora el mecanismo de pronóstico está basado en la programación de computadoras y en las estadísticas utilizadas con grandes cantidades de datos.

Las investigaciones previas han esclarecido el mecanismo. Cuando se efectúan los auspicios, se ancla al sujeto en categorías previamente establecidas para él, se lo ciñe a sistemas clasificatorios ajenos y se le impide la producción de novedosas respuestas. De cierto modo, estas reservas también han sido mencionadas en las investigaciones que evaluaron *Signals*. Sostienen al respecto que los instructores entrevistados manifestaban preocupación por el hecho de que los estudiantes desarrollaran una dependencia hacia el sistema en lugar de habilidades de aprendizaje independiente (Sclater, Peasgood y Mullan, 2016; Arnold y Pistilli, 2012).

Podríamos preguntarnos si los efectos no son más nocivos aún cuando se advierte que el modelo sanciona y estimula una manera homogénea de aprender, una forma única y estándar de éxito que se reproduce a sí misma. Si esto es así, observamos un escenario preocupante en el que la diferencia y la creatividad deben ser disueltas en la medida que los aprendizajes tienen la obligación de reacomodarse en la clasificación que ordena las prácticas legítimas.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar que cuestiones de diseño del algoritmo vinculadas con la comparación del estatus de los estudiantes en relación con los demás miembros del grupo (clase) y no en referencia a un dominio determinado (por ejemplo), pueden resultar problemáticas en tanto alientan ciertos hábitos competitivos que sólo buscan resguardar con recelo la propia posición en los *rankings*.

Lista de Referencias

Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías*, 1 (1), pp. 9-21.

Baquero, R. (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar. En: **Seminario Latinoamericano “La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana”**. Bogotá. Disponible on line: <http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93-ricardo-baquero>

Castorina, J. A. (2007). Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En D. Aisenson, J. A. Castorina, N. Elichiry, A. Lenzi y S. Schlemenson (Comps.) *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educativa* (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.

Comesaña, J. M. (2001). *Lógica Informal, falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires: Eudeba.

O’Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. USA: Crown.

Simpson, O. (2006). Predicting student success in open distance learning. *Open Learning*, 21, 2, pp. 125-138.

Valsiner, J. (2012). La dialéctica en el estudio del desarrollo. En J. A. Castorina y M. Carretero (Comps.) *Desarrollo Cognitivo y Educación [1]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L. S. (1978/2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica. (Traducción del inglés por Silvia Furió).

Vygotsky, L. S. (1934/2010). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Documentos analizados: caso *Signals*

Título: Ingreso en la Facultad de Psicología: caracterización y delimitación de algunas demandas y problemáticas

Autores: Horacio Maldonado, Ezequiel Olivero, Rocío Sánchez Amono

Correo electrónico:ezeolivero@gamil.com

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje”, SeCyT UNC Período: 2016 – 2017. Surge a partir de las actividades de promoción y de asistencia realizadas por el PROFIP-E (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de los Estudiantes de la Carrera de Psicología, UNC) con los estudiantes ingresantes. El objetivo remite a indagar las características de la población que asiste al curso de ingreso de la Facultad de Psicología y reflexionar sobre las demandas, problemáticas y necesidades que presentan en este tramo.

Se trabajó con una metodología de corte mixto. En una primera parte se presentan aspectos cuantitativos sobre la población a través del análisis de 2147 encuestas administradas en los talleres del ingreso. A su vez, se recuperan los registros de las fichas de admisión y se realiza un análisis de cohorte cualitativo sobre las demandas y necesidades que se observan en dicho período.

Como consideraciones finales se cree significativo promover y sostener reflexiones que permitan pensar en acciones e intervenciones que acompañen el inicio del ingreso universitario y posibiliten a los estudiantes crear vínculos entre pares y desarrollar un sentido de pertenencia a la institución.

Palabras claves: ingreso universitario, dificultades, PROFIP-E, ambientación, aprendizaje

Introducción

El presente trabajo surge a partir de las actividades de promoción y de asistencia realizadas desde el PROFIP-E (Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso de los Estudiantes de la Carrera de Psicología, UNC) con los estudiantes que comienzan el ingreso en la Facultad de Psicología.

Para pensar en las instituciones educativas y en los procesos de aprendizaje se requiere de una mirada que contemple la complejidad. Morín (2001), a partir de una noción paradigmática, posibilita razonar las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones, más allá de lo aparente. Su aporte es sustancial para analizar tanto los elementos que constituyen los fenómenos como lo global. En este caso, se está en presencia de un fenómeno educativo que requiere de un análisis que posibilite comprender los diferentes aspectos, elementos e interrelaciones que lo componen.

En este sentido, diferentes autores sostienen que en el ingreso universitario se presentan problemáticas y necesidades que dan cuenta de dicha complejidad. Agregan que el mismo es vivido como un quiebre o una crisis para la mayoría de los estudiantes, ya sea porque significa el pasaje de un nivel educativo a otro o el ingreso luego de pasar varios años sin ser alumnos de un sistema educativo formal y más aún universitario.

Este escenario convoca a que las diferentes entidades que están involucradas con el ingreso universitario puedan visibilizar y llevar a cabo la mayor cantidad de estrategias posibles para garantizar el comienzo y la permanencia en este nivel. Principalmente, porque se observa que aquellos estudiantes que no cuentan con recursos, capitales y estrategias para afrontar el ingreso son muchas veces los que primero abandonan los estudios.

Torcomián (2015) expresa que el pasaje a la universidad se convierte en una crisis que deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del estudiante. Esto interviene en el modo de operar y en la utilización de estrategias en los procesos de estudio. A su vez, Vélez (2005) explicita que el ingreso a la universidad implica un encuentro (o desencuentro) tanto con nuevos conocimientos como con una cultura particular que requiere tiempo de apropiación.

De esta manera, y sabiendo que hay múltiples factores que están presentes, se observó que promover la “ambientación a la vida universitaria” era una estrategia que colaboraba significativamente en el abordaje de este escenario. Del mismo modo, poder disponer de espacios de escucha/contención/orientación de necesidades o demandas particulares que los ingresantes presentaran.

Llegado este punto, a continuación se presentan los objetivos y metodología utilizada de este trabajo. Luego se narra una breve caracterización del PROFIP-E. Posteriormente se detallan las actividades que se llevaron a cabo en el ingreso de Psicología de 2017 y se describe la población ingresante. Consecuentemente, se realiza un abordaje sobre las consultas que hacen los estudiantes ingresantes al espacio de asistencia individual del PROFIP-E, detallando problemáticas y demandas. En último punto, se exponen las reflexiones y consideraciones finales.

Objetivos

Conocer las características de la población que asiste al ingreso en la Facultad de Psicología de la UNC.

Detallar y reflexionar sobre las demandas, problemáticas y necesidades que presentan los estudiantes en el ingreso.

Metodología

Este trabajo se realiza en el marco del proyecto de investigación “Experiencias educativas, nuevos contextos socioculturales y aprendizaje”, SeCyT UNC, Período: 2016 – 2017.

La metodología utilizada remite a un enfoque de corte mixto, corresponde a un estudio descriptivo-exploratorio, que se continuará profundizando en su análisis y sistematización. En una primera parte se explicitan aspectos **cuantitativos** sobre la población que asiste al ingreso de la Carrera de Psicología. Para ello, se utilizó un instrumento de recuperación de datos que se aplicó al finalizar la realización de los talleres de ambientación la primera semana de clases. La muestra total está integrada

por 2147 estudiantes (1073 del turno mañana, 533 turno tarde y 541 turno noche). No obstante, se encontraban inscriptos 3438 alumnos.

Luego, se presenta un análisis y reflexiones de cohorte cualitativo sobre las demandas y necesidades que manifiestan los estudiantes en el período de ingreso intensivo perteneciente a los meses de febrero y marzo. La información utilizada fue obtenida de la sistematización de las “fichas de admisión” del servicio, considerando los principios éticos-deontológicos que resguardan la identidad de los estudiantes que asistieron. Para este aparatado se recuperaron los registros de 18 fichas de admisión.

Desarrollo

Historia y Caracterización del PROFIP-E

El PROFIP se creó en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. En sus inicios dependía de las cátedras de Problemas de Aprendizaje, Orientación Vocacional y de la Secretaría de Extensión. El propósito fundamental consistió en:

Impulsar políticas institucionales inclusivas, utilizando para ello alternativas técnico-metodológicas diversas y espacios de acompañamiento.

Promover estrategias tendientes a mejorar las condiciones del contexto en que se producen los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Diseñar acciones para neutralizar o minimizar algunas causas que determinan dificultades para acceder a los aprendizajes específicos inherentes a la formación del psicólogo, aportando a la equidad y calidad educativa (Informe CONEAU. Autoevaluación Carrera de Psicología 2011, Dimensión IV, pp. 28).

En este marco e inserto en una Facultad masiva (más de 12 mil estudiantes), las crecientes demandas de los estudiantes de la carrera al momento del egreso, plantearon en los últimos años, la necesidad de crear nuevas líneas de trabajo. De tal manera, el programa pasó a denominarse: Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso en la Carrera de Psicología (PROFIP-E).

Transcurridos 11 años desde su creación, el programa se ha enriquecido con importantes transformaciones a nivel estructural y constitutivo, ya que cuenta con un equipo de trabajo conformado por un coordinador general, una coordinadora operativa y cuatro operadores psicólogos. Actualmente, se encuentra operando de manera autónoma, pero en articulación con otras dependencias académicas.

El objetivo del programa es procurar que los estudiantes desarrollen diferentes recursos a fin de que logren mejorar los aprendizajes en el transcurso de la carrera de Psicología. Trabaja para maximizar el protagonismo epistémico (construcción de conocimientos) de los alumnos y los acompaña en el proceso de apropiación del “oficio de estudiante”. Son características de este oficio la asunción de un rol activo, crítico, productivo, autónomo y la conformación paulatina de una clara identidad profesional.

PROFIP-E interviene desde una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla un abordaje individual, grupal e institucional. Las acciones que realiza se focalizan en las tres etapas académicas: *ingreso, permanencia y egreso*. Estas acciones

se concretan, desde dos modalidades de intervención: asistencia y asesoramiento individual y acciones de promoción de carácter grupal, viabilizadas a través de espacios psicoeducativos, talleres y jornadas.

Actividades de ambientación a la vida universitaria

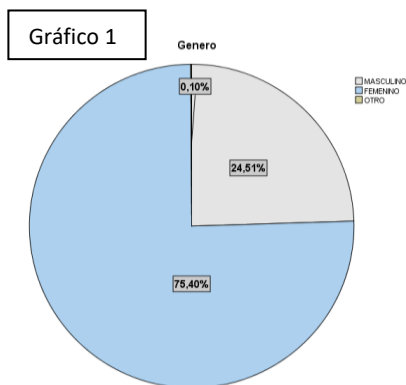
Durante los cursos de nivelación⁷ de la Facultad de Psicología, se vienen desarrollando diferentes actividades que contribuyen a la promoción de las trayectorias académicas. Entre ellos, se pueden nombrar: jornadas de ambientación, talleres de estrategias para promover los aprendizajes en la universidad, paneles de profesionales de las áreas de psicología y el sostenimiento de los espacios de asistencia individual.

A continuación se exponen datos e información obtenida de dos propuestas de intervención: los talleres de ambientación y el espacio de asistencia individual.

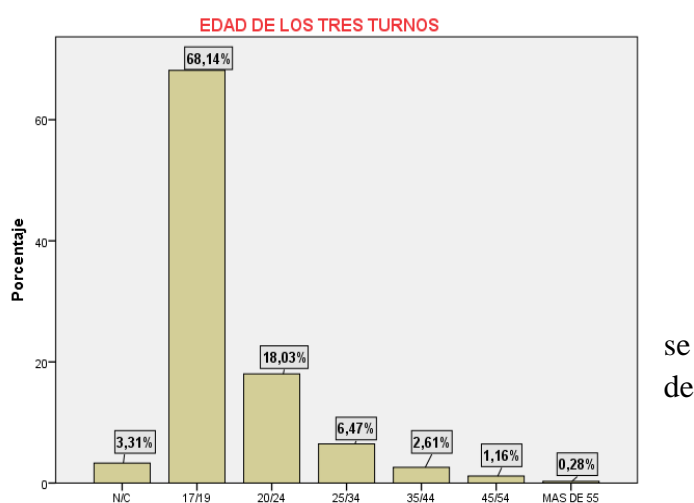
Breve descripción de la población ingresante

Para poder reflexionar sobre temáticas y problemáticas en el período del ingreso es necesario conocer quiénes son los estudiantes que comienzan este trayecto. De esta manera, a continuación se exponen algunas características de los alumnos que asistieron a los talleres de ambientación que se realizaron en las respectivas comisiones de trabajo práctico. La actividad estuvo coordinada por los operadores del PROFIP-E y pretendía generar un espacio de reflexión sobre lo que implica el ingreso en Psicología y promover los vínculos entre ellos. Se registraron un total de 2147 asistentes a dichos talleres.

En relación al género se observa una predominancia del femenino sobre el masculino, 78,40% y 24,51% respectivamente. (Gráfico 1).



En torno a la edad de los ingresantes se puede sostener que el mayor porcentaje corresponde a la franja etaria entre los 17 y 19 años, con el 68,14% (Gráfico 2). En este sentido, el 78,85% de los mismos no cursó una



carrera universitaria previa (Gráfico 3).

Si se realizara una comparación entre la edad y el cursado de una carrera previa, puede observar que el 85,6% los estudiantes entre 17 y 19 años no curso una carrera

⁷ En el mes de febrero y marzo se lleva a cabo el curso de nivelación en la modalidad intensivo en los tres turnos de cursado: mañana, tarde y noche.

previa, mientras que el 52% entre 45 y 54 años sí expresó haber cursado una carrera universitaria o terciaria previa (Tabla 1).

Con estos datos se visibiliza que el mayor porcentaje de ingresantes

Tabla 1 Cruce entre edad y carrera universitaria previa					
CURSO CARRERA UNIV. PREV.			N/C	SI	NO
EDAD	N/C	Estudiantes	60	1	10
		Datos en %	84.5%	1.4%	14.1%
	17/19	Estudiantes	39	171	1253
		Datos en %	2.7%	11.7%	85.6%
	20/24	Estudiantes	13	143	231
		Datos en %	3.4%	37.0%	59.7%
	25/34	Estudiantes	2	67	70
		Datos en %	1.4%	48.2%	50.4%
	35/44	Estudiantes	4	31	21
		Datos en %	7.1%	55.4%	37.5%
	45/54	Estudiantes	0	13	12
		Datos en %	0.0%	52.0%	48.0%
	MAS DE 55	Estudiantes	1	3	2
		Datos en %	16.7%	50.0%	33.3%
Total		Estudiantes	119	429	1599
		Datos en %	5.5%	20.0%	74.5%

finalizó el cursado del Nivel Medio el año anterior. Con lo cual, se podría decir que es viable que esta población no comprenda las lógicas y modos institucionales que se desarrollan en una universidad pública y masiva como es la Facultad de Psicología, ya que es su primera experiencia en el nivel superior.

A su vez, se observa que aquellos alumnos que comenzaron una carrera universitaria o terciaria previa, solo el 14,79% la culminó (Gráfico 3).

Por otro lado, y profundizando en el análisis, se piensa que la población ingresante es heterogénea, ya sea por provenir de diferentes lugares, por las características escolares del nivel medio que han accedido, por la presencia o ausencia de trayectorias universitarias previas, etc.

Tomando los aportes de Bourdieu (2003), se podría sostener que esta población presenta diferentes capitales a la hora de comenzar el trayecto formativo de grado. Capitales (culturales, económicos, sociales, etc.) que en algunas situaciones va a posibilitar aprobar y avanzar en la carrera, pero que en otras ocasiones va a obtener dicha posibilidad.

Por ejemplo, un capital que resulta significativo y que requeriría de una profundización aparte es el nivel de estudio alcanzado por el padre y la madre de los ingresantes (Ver tabla 2).

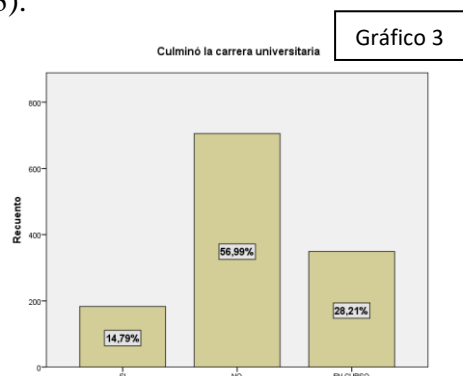


Tabla 2
Nivel de estudio alcanzado por el padre y la madre de los ingresantes

Madre/Padres		Madre				Padre			
Nivel finalizado	N/C	Nivel medio finalizado		Acceso a nivel superior		Nivel medio finalizado		Acceso a nivel superior	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
	N/C	120	5.6%	135	6.3%	130	6.1%	146	6.8%
	SI	1491	69.4%	1079	50.3%	1254	58.4%	805	37.5%
	NO	536	25.0%	933	43.5%	763	35.5%	1196	55.7%

Se puede observar que existe un mayor porcentaje de estudio del Nivel Medio y universitario alcanzado y finalizado por parte de la madre en relación al padre. No obstante, los porcentajes son significativos, ya que casi el 50% de las madres y el 63% de los padres no tuvieron acceso al nivel superior. Con lo cual, se visibiliza que más del 50% de los ingresantes son estudiantes de primera generación que acceden al nivel superior por primera vez en sus familias.

En cuanto a la característica del Nivel Medio que accedieron los ingresantes se observa en el gráfico 4 que el 55% provienen de instituciones públicas, mientras que un 42% de privadas.

En este sentido, no se encuentran variaciones significativas entre el lugar de procedencia y el tipo de gestión de la escuela de Nivel Medio (privada o pública) a la cual asistió.

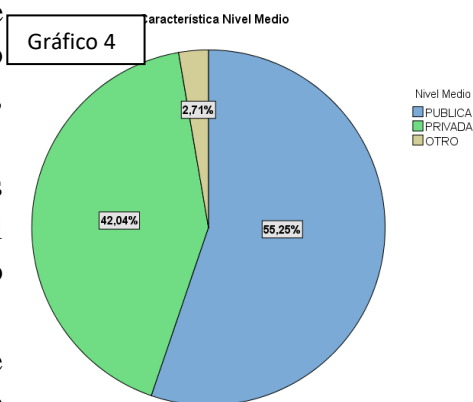
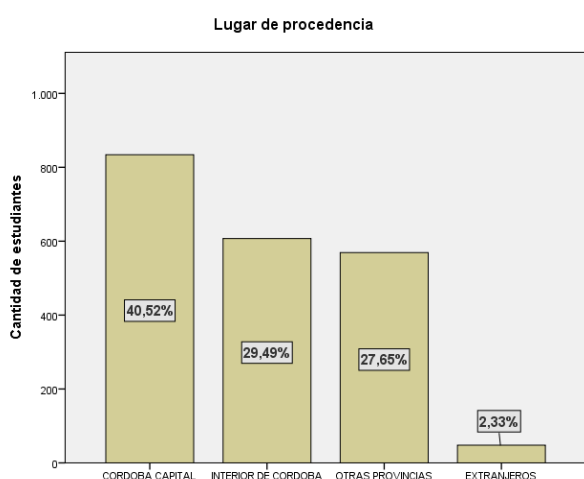


Gráfico 5 El punto para analizar es el lugar de procedencia. Alonso e Insúa (1997) explicitan que

los alumnos migrantes enfrentan una situación de múltiple pasaje evolutivo, académico y migratorio, en donde los lleva a la separación física de sus familias y sus amistades. Si



bien no se recabaron datos precisos sobre el lugar de residencia de cada estudiante, a continuación se explicitan los porcentajes según el lugar de procedencia.

Si se suman los porcentajes de estudiantes del interior de Córdoba, de otras provincias y extranjeros, se observa que casi el 60% de los estudiantes no son oriundos de la ciudad de Córdoba (Gráfico 5). Cabría interrogarse cuántos de ese porcentaje tuvieron que mudarse de su lugar de origen. Aunque no se cuenta con ese dato, se podría realizar una

comparación entre el lugar de procedencia y con quienes se encuentran residiendo (Ver tabla 3).

Tabla 3

Cruce entre Convivencia y lugar de procedencia						
CONVIVENCIA/PROCEDENCIA		No contesta	CORD OBA CAPITAL	INTERIOR DE CORD OBA	OTRAS PROVINCIAS	EXTRANJEROS
N/C	Estudiantes	72	12	8	7	0
	%	72.7%	12.1%	8.1%	7.1%	0.0%
SOLO	Estudiantes	2	35	100	185	8
	%	.6%	10.6%	30.3%	56.1%	2.4%
FAMILIA	Estudiantes	11	737	376	189	15
	%	.8%	55.5%	28.3%	14.2%	1.1%
AMIGOS	Estudiantes	1	6	83	105	6
	%	.5%	3.0%	41.3%	52.2%	3.0%
PAREJA	Estudiantes	3	37	21	25	10
	%	3.1%	38.5%	21.9%	26.0%	10.4%
OTROS	Estudiantes	0	7	19	58	9
	%	0.0%	7.5%	20.4%	62.4%	9.7%
Total	Estudiantes	89	834	607	569	48
	%	4.1%	38.8%	28.3%	26.5%	2.2%

Se

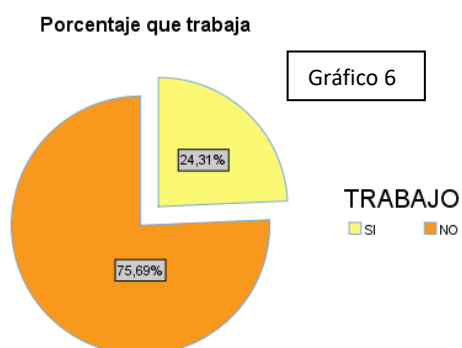
puede

determinar que el mayor porcentaje de estudiantes que vive solo o con amigos pertenece al interior del país o de la provincia, mientras que aquellos que expresan vivir con sus familias, el mayor porcentaje proviene de Córdoba capital.

Se podría inferir que un porcentaje significativo de estudiantes tienen que migrar de sus lugares de origen. En este sentido, Torcomián (2015), expone que aquellos provenientes de lugares pequeños o lejanos y llegan a la capital por primera vez, les implica un gran desafío, ya que deben comprender la nueva lógica urbana (y contemporánea) muy diferente a su lugar de origen. Se comienza a desplegar un mundo de luces, mercados, lugares de recreación, etc. que no estaban acostumbrados. Se suele sumar a este escenario la extraña sensación de inseguridad callejera que despierta una gran ciudad. Esta autora agrega que muchas veces “lo que parece sencillo para un habitante cordobés puede resultar una experiencia dificultosa para un novato, particularmente si no cuenta con una historia que lo ligue a la urbe” (p. 7).

Finalmente, se exponen los porcentajes de estudiantes que se encuentran trabajando. En el gráfico 6 se detalla que el 75,69% de los estudiantes manifiestan no trabajar, mientras

que un 24,31 sí lo hace. Si se ahonda en este último porcentaje, manifestaban que: 8% trabaja entre 1 y 4 hs por día, 12,4 % de 4 a 8 hs por día y un 3% más de 8 hs por día.



Este dato no es menor ya que es un indicador significativo para saber con cuánta disponibilidad cuentan los estudiantes a la hora de organizar sus momentos y espacios de estudio. No obstante, habría otras posibles ocupaciones que no se están contemplando: cuidado de familiares a cargo, trayecto entre el lugar de vivienda y el cursado, etc.

Consultas de los ingresantes: demandas y problemáticas

Uno de los dispositivos de intervención que el programa ofrece es el espacio de consulta individual, que es abierto a la población estudiantil de la Facultad de Psicología. Durante el ciclo de Nivelación, se registraron diferentes consultas. Para el análisis de las mismas se recuperaron los motivos iniciales de consultas y se clasificaron en las siguientes categorías y porcentajes:

dificultades psico-educativas (66,66%),

dificultades Socio-Emocionales (16,66%),

dificultades Socio-Familiares (11,13%)

dificultades Institucionales (5,55%)

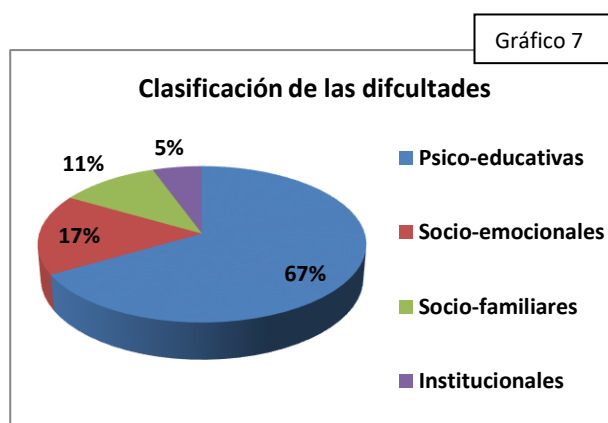
(Gráfico 7).

Dentro de la categoría “**dificultades psico-educativas**” se encontraron como principales demandas: “métodos y herramientas de estudio”, “comprensión de textos”, “organización de tiempos de estudio”. Estas consultas se podrían ver reflejadas en las siguientes frases:

“...se me está complicando mucho el ingreso, es mucho material, empecé a estudiar en Enero y me saqué un 5, ahora no sé cómo distribuir mi tiempo” (37 años); “... Nunca pensé que iba a decir esto, tengo problemas para estudiar, se me hace lio, necesito técnicas de estudio” (18 años); “Estoy una hora con un texto, y no tengo tiempo, no sé cómo hacer” (33 años).

En muchos casos se observó que la apelación a herramientas y técnicas remitía a una concepción del conocimiento como un objeto acabado que se accede a través de una serie de “pasos” o “recetas” que son aplicables de manera generalizada. A su vez, cuando se indaga las formas previas de estudiar, hacían referencias a diferentes estrategias que dan cuenta de una relación evasiva con los conocimientos a través de “atajos”, limitándose a estudiar en función de la necesidad de aprobar (Ortega, 1997).

Por el contrario, frente a estas demandas se interpela a que el estudiante se reconozca como sujeto de aprendizaje y busque nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, es decir, se le presenta el desafío de aprender a aprender. Estos pedidos son recurrentes tanto en alumnos que recién finalizan sus estudios secundarios y en aquellos que hace muchos años que dejaron de estudiar.



En relación a la organización del tiempo, se piensa que el pedido tiene que ver con la falta de información que tienen los estudiantes del tiempo que requiere el estudio universitario y con una característica de la época. López Molina (2016) explica que en la actualidad se observa un cambio en la temporalidad, la inmediatez comienza a ganar terreno, la sociedad quiere “vivir aquí y ahora” y el mercado obliga a desear y a tener “ya” todo y al mismo tiempo. El presente aparece desprendido de su ligazón con la historia y se desapega de la idea de progreso y queda suelto, “es la era del presente suelto, del tiempo des-anudado” (pp.56). En este presente inmediato, se podría pensar que el estudio universitario es concebido por los estudiantes como algo a “tener ya”, y no como un proceso, como una apertura a posibilidades de transmisión y recreación del conocimiento.

Otra de las categorías tiene que ver con “**dificultades Socio-Emocionales**”, ya que desde una mirada del paradigma de la complejidad se tienen en cuenta los procesos afectivos que intervienen en el aprendizaje. Durante el curso de nivelación se receptaron demandas donde los estudiantes manifestaban sentimientos de frustración, estados de ansiedad, fobia y temor: “*Me siento frustrada, no sé qué estoy haciendo mal, me desanima*” (18 años); “*Siento un bloqueo emocional que me impide avanzar*” (17 años). En algunos casos se observó que ideales muy exigentes entraban en colisión con los deseos y producían síntomas en el aprendizaje. En relación a estas demandas algunas se trabajaron en el espacio psicoeducativo individual y otras se sugirió derivación a tratamiento psicológico.

A su vez, también se observaron dificultades en la integración social y grupal: “Me cuesta realizar trabajos en grupos, aceptar la forma de pensar del otro” (19 años).

Consideramos que el aprendizaje implica aprender del otro y aprender con otro. Esto posibilita la expansión y complejización psíquica de un Yo constituido y diferenciado en su relación al otro (Wettengel y Prol, 2009). Es por esto que desde el programa se intenta abordar estas dificultades promoviendo la inclusión.

También, se reconocieron en menor medida “**dificultades Socio-Familiares**”. Algunos estudiantes se acercaron al PROFIP-E para expresar problemas familiares, económicos o situaciones de desarraigo: “*vengo porque me desbordé, no doy más, estoy cansada, tengo muchos problemas familiares*” (17 años).

Como se menciona anteriormente, el curso de nivelación implica ruptura, desencuentro, crisis, en la cual el apoyo familiar es un factor crucial para el desarrollo y sostenimiento de aspiraciones educativas y ocupacionales (Ezcurra, 2007). No contar con este apoyo genera sufrimiento subjetivo que desde el espacio individual se intentó contener.

Asimismo, en este contexto observamos “**dificultades Institucionales**”. Numerosos trabajos de investigación dan cuenta de la existencia de ciertos factores institucionales que podrían potenciar el desgranamiento de los estudiantes. En una facultad masiva, el acceso a la información, los trámites administrativos pueden generar desorientación y frustración: “*ando media desorientada, siento ganas de irme a veces*” (54 años).

Si bien se priorizó considerar un solo motivo de consulta para hacer posible la sistematización de los datos, se pudo observar que los estudiantes remiten a más de un motivo manifiesto en su discurso inicial. A su vez, profundizando el análisis, se podría

sostener que en muy pocas oportunidades el motivo manifiesto se corresponde con el latente, trabajado en entrevistas posteriores. En este sentido, se observa que la mayoría de los motivos latentes refieren a otros elementos de índole psicodinámicos más profundos, que afectan el área emocional-afectiva y que requieren de un proceso de derivación terapéutica. No obstante, cuando el motivo manifiesto se constituye en un problema psicoeducativo, se aborda focalizadamente en las entrevistas, respondiendo de esta manera, al encuadre y objetivos del programa.

Estos espacios de consulta individual, dereflexión sobre los obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica, búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento permiten entender que ser estudiante universitario implica un proceso y una construcción.

Consideraciones finales

Se sostiene que la población ingresante en Psicología es masiva y heterogénea. Se reconoce un porcentaje significativo de estudiantes recién egresados del nivel medio y proveniente del interior de la provincia y del país. Con lo cual, se piensa que estos grupos poblacionales podrían presentar cierta vulnerabilidad para ingresar y permanecer en la Universidad. Torcomián (2015) sostiene que los alumnos migrantes tienen un doble desafío: adaptarse al estudio universitario y a la nueva ciudad. No obstante, cabría indagar si esta inferencia es correcta, ya que muchas veces se observa que los estudiantes del interior obtienen mejores calificaciones que los oriundos de esta ciudad.

En este sentido, se resalta que ésta población es vulnerable en torno a la ambientación a la vida universitaria. Por lo que es necesario establecer espacios de acompañamiento que contemplen la necesidad de realizar vínculos y de sentir la Facultad como “un lugar” potenciando la posibilidad de permanecer y egresar.

Resulta significativo que en el espacio de consulta individual, el ambientarse a la vida universitaria no aparece como un motivo de consulta manifiesto sino que recién en la profundización de las entrevistas comienza a visualizarse esta dificultad.

De esta manera, desde este dispositivo, se buscó acompañar, orientar y contener a partir de brindar información y señalamientos que promuevan la inclusión al ámbito universitario. Sin embargo, resulta un desafío llegar a aquellos estudiantes que presentan dificultades y por diversas razones no asisten a los diferentes dispositivos de intervención. Ya que los sujetos que asisten a este espacio, ya marcan una posibilidad, la de pedir ayuda.

Dada la contextualización en que se encuentran los estudiantes ingresantes y teniendo en cuenta las necesidades, problemáticas que transitan en los inicios de un cursado universitario, se considera significativo que se continúen realizando acciones e intervenciones que acompañen el inicio de esta nueva trayectoria.

Bibliografía

Alonso, M; Insúa, I. (1997). El estudiante universitario migrante. Problemáticas y abordajes. Asociación Argentina en psicoterapia. Dpto de investigación.

- Bourdieu, P. y O. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Ed. Paidós. Bs. As. Arg.
- Ezcurra A. M (2005). Perfil socioeconómico y principales dificultades de los alumnos de primer ingreso al grado universitario. En G. Biber (Comp.) *Preocupaciones y Desafíos Frente al Ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- López Molina E (2015) El tiempo des-anudado: Su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Maldonado, H. (Comp.) (2013). Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad. Ed. UNC, Córdoba, Argentina.
- Morín, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Ortega, F (1997) Docencia y Evasión del conocimiento. Estudios. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Año 5, N°8 (pp.5-15).
- Torcomián, C. (2015). “Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad”. Revista de Ciencias de la Educación. Academicus. Volumen I, Número 6, Julio – Diciembre 2015. ISSN 2007-5170. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (iceuabjo). México.
- Vélez, G. (2005). El ingreso: La problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2, N° 1 (pp. 1-9).
- Wettengel, L. y Prol, G. (comps) (2009). Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Buenos Aires: Noveduc.

Título: Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje

Autor: Héctor Edgardo Kasem

Correo electrónico:hector.kasem@gmail.com

El presente trabajo exhibe los avances de Tesis de Maestría en el que se indagan las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje. El método que se utiliza es cualitativo exploratorio de caso único con unidades incrustadas que a través de observación y registro de clases universitarias y entrevistas a los participantes se propone describir los tipos de actividades de enseñanza proyectadas e impartidas por los docentes universitarios que habilitan la transferencia de los aprendizajes, identificando los elementos estructurales, los tipos de actividades de enseñanza que se utilizan. Los resultados parciales alcanzados demuestran cómo se relacionan los procesos cognitivos que habilitan la transferencia con las actividades utilizadas por la cátedra en el dictado de clases.

Palabras claves: Transferencia del aprendizaje, actividades de enseñanza, abstracción consciente, atención plena, analogía

En esta ponencia se corresponde al proceso de tesis final de la Maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje de FLACSO Argentina bajo la Dirección del Dr. Ángel M. ELGIER, en la cual se presentan avances de resultados de la investigación. En la misma nos preguntamos *cómo se producen las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje*. El estudio, asimismo, indaga sobre *los tipos y estructura de las actividades utilizadas en relación la transferencia de aprendizajes y los criterios con que se secuencian*.

El concepto de transferencia proviene de la teoría del aprendizaje. La idea en esencia es simple: las personas aprenden algo en un contexto y ello da forma a sus habilidades para el aprendizaje y desempeño en otro contexto. (Perkins y Salomon 1992, p2; Perkins 2009, p140). Se han conceptualizado diferentes tipos de transferencia (Salomon y Perkins 1989; 1992; 2012, Perkins 2009, Macaulay 2000, Haskell 2001, Foley y Kaiser 2013, entre otros) La transferencia cercana es aquella que implica conectar a una situación muy similar el aprendizaje adquirido previamente mientras que la lejana el contexto de aplicación del conocimiento adquirido difiere sustancialmente, al menos en apariencia, de la situación de origen.

Los estudios consultados (Perkins y Salomon, 1990; Lave, 1991; Bransford y Schwartz, 1999; Haskell, 2000; Carpintero Molina, 2002; Salmerón, 2013) expresan que el conocimiento sobre la transferencia a través de trabajos empíricos es escasa y aún más escasas las investigaciones llevadas a cabo directamente en el ámbito educativo.

Nos enfocaremos en los procesos de transferencia lejana o general que “implica la capacidad de ver principios subyacentes de similitud en situaciones que no son obviamente iguales” (Macaulay 2000, p4).

En este marco, es necesario comprender en qué forma el docente organiza la tarea áulica para la transmisión del conocimiento y como la manifestación de dicha organización, los tipos de actividades que utiliza, en frecuencia y estructuración.

El objetivo general que nos proponemos es describir los tipos de actividades de enseñanza proyectadas e impartidas por los docentes universitarios que habilitan la transferencia de los aprendizajes. Para ello nos proponemos identificar los elementos estructurales y los tipos de actividades de enseñanza que se utilizan y que habilitan procesos de transferencia de aprendizajes. Para luego poder reconstruir los criterios de secuenciación utilizados en la organización de actividades de enseñanza para la transferencia de aprendizaje.

El tipo de método de indagación será el cualitativo exploratorio ya que el estudio se enfoca a comprender, desde la perspectiva de los participantes en su contexto de acción y ambiente de tarea los tipos de actividades de enseñanza que utilizan los docentes que habilitan la transferencia de aprendizaje.

“Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje” se constituye como un estudio de caso del tipo de estudio con unidades incrustadas (Hernandez Sampieri, Mendez y Cuevas, 2008) donde la gran unidad, la clase de enseñanza universitaria, es segmentada en varias unidades o subunidades, los segmentos de actividad.

El caso comprende al universo de una cátedra de pensamiento pedagógico de formación universitaria. El caso responde a los enfoques disciplinarios que imparten un tipo de conocimiento declarativo y que permitirán indagar como se constituyen las actividades de enseñanza que se imparten a fin de generar procesos de apropiación de ese corpus teórico para que se constituya en un tipo de conocimiento de dominio.

Se utiliza como unidad de análisis el “segmento de actividad” (Gump; 1967) que permite una lectura integral de la situación áulica acontecida y registrada. Las dimensiones que definen la división de un segmento a partir de lo relevado en la clase son: el *interés* que se especifica por diferentes temas detallados en la programación de la asignatura observada y el *cambio del patrón de la actividad* que se determina por el cambio general en el formato de participación en clase, las rutinas, la grupalidad (quién hace qué en relación con quién). Las marcas de segmentación se manifiestan en la división del registro realizado siguiendo una cronología similar a la división por episodios. El contenido del segmento principal se define por las dimensiones mencionadas precedentemente. Se consignan segmentos paralelos o subsegmentos que se definen por la organización del trabajo que propone el docente en grupos diversificados (diferentes grupos realizando diferentes tipos de trabajo). Los segmentos de cualquier tipo pueden ser interrumpidos ante situaciones de trabajo que se suspenda por un receso y se retome la misma situación finalizado este.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante de clases teórico-prácticas donde se realizó observación sistemática y controlada de lo que acontece. El registro de datos empíricos se centrará sobre: la tarea observada, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje en juego, dificultades, logros, etc., tipo de conocimiento a aprender, fuentes destinadas a alumnos y utilizadas por el docente, etc; y los alumnos: disposición hacia el aprendizaje, relación entre los alumnos (grupo), relación con el docente, descripción acerca de qué se enseñó en el período de tiempo observado, etc.

Se tomaron entrevistas de tipo semi-estructurada que permitieron indagar a los dos tipos de actores involucrados en el caso: los sujetos responsables del dictado de clases en el espacio universitario y los sujetos destinatarios de dichas clases.

Como técnicas de procesamiento de la información se está utilizando el análisis temático que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar temas para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del caso de estudio y la posterior definición de la estructura de actividades de enseñanza más adecuadas en habilitar procesos de transferencia. El trabajo se encuentra en las fases iniciales de del análisis temático (Barrera, M. D. M., Tonon, G., & Salgado, S. V. A.; 2012), la familiarización con los datos, la generación de códigos iniciales y la búsqueda de los primeros temas.

Se observaron un total de diez clases teórico prácticas de las que se establecieron veinticuatro segmentos de actividad según el interés planteado. El proceso de análisis temático nos permitió identificar treinta ideas preliminares o datos que se desprenden de la información recolectada en las observaciones de clase. Se sistematizan inicialmente once códigos en forma inductiva que organizan la información en grupos de un mismo significado. A partir de este proceso surgen cuatro temas que responde primariamente a los tipos de actividades proyectadas e impartidas para la enseñanza universitaria (ver tabla de contenido a continuación).

DATOS	CÓDIGOS INICIALES	PRIMEROS TEMAS
Exposición docente.	Exposición del docente con indicaciones de lectura específicas a las fichas de lectura y escritura elaboradas por la cátedra con intercambios docente - alumno.	Actividades de orientación al tratamiento de los diferentes contenidos programados para la incorporación de los conocimientos por parte del alumno y su preparación para la evaluación.
Lectura de fichas técnicas de lectura y escritura.		
Elaboración de preguntas orientadoras para situar al autor.		
Pautas sobre fichado de textos.		
Ejemplificaciones de fichado.		
Pautas para la construcción de una problemática pedagógica.	Intercambio docente – alumnos respecto de la construcción de una problemática real para la producción de un texto grupal que la analice y su vinculación con los textos para el análisis.	
Ejemplificación de situación.		
Exposición de tema teórico.	Exposición dialogada por parte del docente con referencia al texto e	Actividades de tratamiento del contenido a partir de la exposición del docente con
Exposición dialogada con ejemplificaciones en		

DATOS	CÓDIGOS INICIALES	PRIMEROS TEMAS
referencia al material de lectura.	indicaciones para su lectura.	diferentes soportes.
Exposición dialogada con ejemplificaciones por parte del docente.	Exposición dialogada con referencias a la literatura para ejemplificar el contenido.	
Ejemplificaciones con contenido histórico.		
Ejemplificaciones con vinculación a la literatura.		
Lectura docente.	Exposición dialogada y lectura guiada del contenido de texto con referencia a citas.	
Cita de autor leída por el docente.		
Cita de autor invitada a leer al alumno por parte del docente.		
Intercambio de preguntas y respuestas respecto de contenidos tratados.	Repaso de contenidos de la unidad a través de la exposición dialogada.	
Referencia a temas anteriores vinculados a la cotidianidad escolar para ejemplificar.		
Proyección de video.	Proyección de video documental que encuadra la época con exposición dialogada respecto de la función de la escuela en esa coyuntura.	
Comentario de situación observada		
Lectura de material teórico a partir de consigna.	Trabajo en grupos de lectura y reelaboración conceptual respecto a la consigna.	Actividades de construcción por conocimiento por parte del alumno desde las propuestas de reinterpretación del material de estudio.
Lectura de citas y elaboración de definición en relación.		
Reconocimiento de conceptos en material de lectura.		
Interrogación a los autores respecto de recurso audiovisual.		
Recuperación de ideas centrales del autor.		

DATOS	CÓDIGOS INICIALES	PRIMEROS TEMAS
Reelaboración conceptual a partir del material con intervención docente.	temática de abordaje con interrogación en relación a cita de autor y material de la unidad con presentación de conclusiones con exposición compartida entre docentes y alumnos.	
Construcción de esquema de contenido trabajado desde autor.		
Exposición e intercambio por parte de los alumnos de los conceptos centrales con apoyo de los docentes.		
Producción de texto narrativo a partir de tema transmitido.	Asignación de trabajo en grupos para a producción de texto narrativo. Lectura de cada producción y comentarios de realización.	
Lectura de producciones de evaluación.	Intercambio docente – alumnos respecto de mejoras en la producción.	Actividad de intercambio respecto de la evaluación efectuada por los alumnos.
Consulta respecto de vinculación entre conceptos.		

Perkins y Salomon (1992) realizaron hallazgos respecto de las condiciones en las que ocurre la transferencia lejana (ibíd.) o general (Macaulay, 2000). Según los autores la transferencia aparece cuando se realiza una práctica completa y diversa ya que una práctica extensa y en diferentes contextos produce habilidades que luego son fácilmente evocadas a nuevas situaciones. También definen que la abstracción explícita, o sea la enunciación de los atributos críticos de una situación, permiten la aplicación de esos enunciados como principios subyacentes a nuevas situaciones. El auto monitoreo activo como un proceso de reflexión metacognitiva sobre los procesos de pensamiento. La incentivación a despertar la atención plena a lograr un estado generalizado de alerta sobre las actividades que se involucra y los contextos donde se producen. Y finalmente el uso de las metáforas o analogías en referencia al estudio de material nuevo a la luz de los previamente conocidos.

Las diferentes investigaciones sobre la enseñanza para la transferencia (Perkins, D. N. & Salomon, G. 1988, 1990; Stodolsky, S. S. 1991; Haskell, R. E. 2000; Macaulay, C., Cree, V. E., & Macaulay, C. 2002; McKeough, A., Lupart, J. L., & Marini, A. 2013; Salmeron 2013) definen diferentes tipos de actividades para los diferentes procesos mencionados. El estudio de material nuevo inicialmente se realiza por evocación de coincidencias literales o metafóricas entre el contexto de aprendizaje y de aplicación, para ello se indica el desarrollo de ejemplificaciones de la práctica que lleven a la expresión de analogías y así señalen su aplicabilidad. Luego o en consonancia, el

proceso de abstracción implica la forma de una regla, principio, etiqueta, patrón esquemático, prototipo o categoría o que habilita una re-representación que abarca una mayor gama de casos. El trabajo sobre aprendizaje verbal, es decir, sobre exposiciones que expliciten el contenido de trabajo colaboran con este proceso pues resumen el contexto de producción y proyectan escenarios de aplicación y al mismo tiempo dichos resúmenes se presentan como síntesis esquemáticas de contenidos.

El proceso de abstracción consciente se relaciona esencialmente con los anteriores procesos aunque pretende un involucramiento del alumno en la experiencia, en el reconocimiento de lo que es saliente, en la construcción de patrones, en hacer de ellos patrones de patrones que se conviertan en generalizaciones y luego la identificación en situaciones nuevas que las generalizaciones logradas anteriormente pueden ser apropiados o pertinentes para hacer uso en situaciones nuevas. En relación a este desarrollo se propone el trabajo con modelos colaborativos de enseñanza para el ejercicio de análisis y construcción de casos o problemas, el armado de resúmenes y producción de textos que esquematicen posibles generalizaciones. La atención plena, que acompaña el proceso precedente, en el mantenimiento del alerta sobre las actividades que se realizan y los contextos en los que se producen, es decir, se vincula a los procesos de reflexión sobre los procesos de generalización. Debe incentivarse para su tratamiento una posición no asertiva alentando a los estudiantes a la búsqueda de respuestas alternativa y no únicas. Es interesante para ello el trabajo con observación intencional, registros, videos y grabaciones de procesos, diarios reflexivos, siempre desde modelos colaborativos.

Es claro que los datos analizados sobre las las actividades proyectadas e impartidas están en los inicios de la habilitación a los estudiantes en las condiciones que dan lugar a los procesos de transferencia de los aprendizajes logrados. El grupo clase ejecutó una variedad de actividades que van desde el reconocimiento de patrones con guía del docente a la construcción de problemáticas desde la observación de la cotidianidad, como lo expresa la tabla siguiente:

PROCESO COGNITIVO	CÓDIGOS INICIALES
Abstracción	Exposición dialogada por parte del docente con referencia al texto e indicaciones para su lectura. Exposición dialogada y lectura guiada del contenido de texto con referencia a citas. Repaso de contenidos de la unidad a través de la exposición dialogada.

PROCESO COGNITIVO	CÓDIGOS INICIALES
Abstracción consciente	Exposición del docente con indicaciones de lectura específicas a las fichas de lectura y escritura elaboradas por la cátedra con intercambios docente - alumno. Intercambio docente – alumnos respecto de la construcción de una problemática real para la producción de un texto grupal que la analice y su vinculación con los textos para el análisis. Proyección de video documental que encuadra la época con exposición dialogada respecto de la función de la escuela en esa coyuntura. Trabajo en grupos de lectura y reelaboración conceptual respecto a la consigna.
Atención plena	Trabajo en grupos que se diferencian por la temática de abordaje con interrogación en relación a cita de autor y material de la unidad con presentación de conclusiones con exposición compartida entre docentes y alumnos. Asignación de trabajo en grupos para la producción de texto narrativo. Lectura de cada producción y comentarios de realización. Intercambio docente – alumnos respecto de mejoras en la producción.
Metáforas o analogías	Exposición dialogada con referencias a la literatura para ejemplificar el contenido. Variadas ejemplificaciones y analogías con los contextos cotidianos.

Este trabajo continúa con la incorporación de los datos que brinde el análisis de las entrevistas que aportará una perspectiva desde los estudiantes en tanto estrategias que utilizan para la apropiación de conocimientos y cómo éstas se vinculan a los procesos de actividad propuestos por la cátedra.

Bibliografía

- Barrera, M. D. M., Tonon, G., & Salgado, S. V. A. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *universitas humanística*, (74), 195-225.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of research in education*, 24, 61-100.
- Carpintero Molina, E. (2002). El proceso del transfer: revisión y nuevas perspectivas. *EduPsykhé*, 1(1), 69-95.
- Foley, J. M., & Kaiser, L. M. (2013). Learning transfer and its intentionality in adult and continuing education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2013(137), 5-15.

- Gump, P. V. (1967). The classroom behavior setting: its nature and relation to student behavior. Final report.
- Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Academic Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., & Baptista, P. (2008). Metodología de la Investigación, 5ta Edición McGraw-Hill.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Macaulay, C., Cree, V. E., & Macaulay, C. (2002). Transfer of learning. *Transfer of Learning in Professional and Vocational Education: Handbook for Social Work Trainers, 1*.
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación/Makin learning whole: how seven principles of teaching can transform education* (No. 371.382). Paidós,.
- Perkins, D. N. (1991). Educating for insight. *Educational leadership, 49*(2), 4-8.
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1990). Transfer and teaching thinking. En J.F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (Eds.), *Informal Reasoning and Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational leadership, 46*(1), 22-32.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education, 2*, 6452-6457.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. *Educational Psychologist, 47*(3), 248-258.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de educación, (1)*, 34-53.
- Salomon, G. y Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist 24*, 113-142.
- Atkins, M. J., Beattie, J., & Dockrell, W. B. (1993). Assessment issues in higher education.
- McKeough, A., Lupart, J. L., & Marini, A. (Eds.). (2013). *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning*. Routledge.
- Stodolsky, S. S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona, Paidós.
- Haskell, R. E. (2000). *Transfer of learning: Cognition and instruction*. Academic Press.

Título: Investigamos sobre nuestra labor educativa: un encuentro dialógico escuela-universidad

Autoras: Mónica Fornasari, Laura Romera, Luciana Schneider

Correo electrónico: mlfornasari@yahoo.com.ar

Este proyecto de servicio se enmarca en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología, U.N.C. Se inscribe en el proceso de Investigación Acción Participativa y genera un espacio de articulación entre actividades de extensión y dos instituciones secundarias educativas de la ciudad de Córdoba. Habilita espacios de investigación, estudio, análisis, planificación e implementación de estrategias en el abordaje de problemáticas psicoeducativas críticas. Propone un encuentro dialógico universidad-escuela para la construcción del conocimiento con otros y una apertura en los esquemas de representación disciplinaria. Recupera el seminario-taller como dispositivo privilegiado por su potencia transformadora de los sujetos-y por lo tanto de sus realidades- en el que adquirió protagonismo el docente a través del diálogo, la circulación de saberes, significados, miradas, dudas e interrogantes, donde se destaca la relación dialéctica y compleja entre teoría y práctica. Como conclusión, se afirma que el trabajo en grupos reducidos, con objetivos y tiempos establecidos centrados en la construcción colectiva de conocimientos complejizó procesos reflexivos, interpeló lo instituido, cuestionó las prácticas de formación tradicionales, destacó el protagonismo de los sujetos desde un enfoque participativo, que consistió en acompañar a los participantes a formularse preguntas, y proponer estrategias de cambio institucional.

Palabras claves: Investigación Acción Participativa, Encuentro Dialógico, Universidad-Escuela

Introducción

El siguiente trabajo se propone socializar la experiencia desarrollada en el proyecto de servicio encuadrado desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología, U.N.C. El mismo está enmarcado en el proceso de Investigación Acción Participativa, busca generar un encuentro y articulación entre actividades de extensión de la Facultad de Psicología y dos instituciones educativas secundarias para habilitar espacios de investigación, estudio, análisis, planificación e implementación de estrategias en el abordaje de problemáticas psicoeducativas críticas. Por tanto, esta propuesta de Investigación-Acción Participativa consiste en un encuentro dialógico universidad-escuela para una experiencia de construcción del conocimiento con otros y una apertura en los esquemas de representación disciplinaria: “Estas acciones promueven el acceso al conocimiento científico considerado bien público (...) así las actividades de Extensión se constituyen en el principal medio para cumplir la función social de la Universidad y

la democratización del saber” (Anexo I, Extensión de la Facultad de Psicología, UNC, 2014).

De tal manera, este proyecto recupera la Investigación Acción Participativa (I.A.P) como método de indagación y abordaje de temáticas críticas inherentes a los procesos educativos referidos a propiciar la reflexión para el cambio como principio educativo. Nuestro propósito consiste en seguir pensando e interrogando los nodos problemáticos emergentes en el campo educativo, como una tematización compleja y relevante “se orienta a recuperar las demandas sociales, partiendo de la escucha y articulación de las actividades de investigación y extensión, y a encontrar herramientas comunes que posibiliten hacer visibles las necesidades y recursos, contribuyendo al fortalecimiento de grupos y organizaciones, en tanto actores fundamentales del desarrollo territorial” (Anexo I, fundamentos de la política de Extensión de la Facultad de Psicología, UNC, 2014).

El valor del acto investigativo que proponemos en esta experiencia de encuentro dialógico entre universidad y escuela se funda en habilitar nuevas oportunidades para que cada sujeto se integre a un mundo educativo en permanente transformación. Con la incorporación de nuevas herramientas técnico-conceptuales en los procesos de Investigación Acción Participativa intentamos comprender e interpretar aquellos fenómenos emergentes en el campo educativo.

En la actualidad los sistemas educativos se dirigen a sustentar **políticas de la subjetividad** (Tedesco, 2008) destinadas a sujetos de derecho, sin discriminación alguna, para atender al bien común, con el objeto de repartir y distribuir equitativamente el capital cultural, tanto en la dimensión macrosocial como en lo microsociales, a partir de políticas educativas inclusivas en el ámbito institucional o áulico. La responsabilidad de educar, por tanto, requiere integrar la trayectoria educativa de cada estudiante en un mundo escolar construido en forma colectiva. La escuela como aprendizaje de la democracia, incorpora el valor de la diversidad, el encuentro y la creación como fundamento de la sociedad.

Con este proyecto proponemos el cambio como principio educativo, instalamos la idea de futuro, esperanza y porvenir. En latín, investigar: *inguestigare*, presenta un doble significado, en el sentido de ir tras las huellas y a su vez dejar huellas, a lo cual podemos simbolizarlo metafóricamente como la apertura de caminos entrelazados. Los

aportes que deseamos brindar con este proyecto de servicio abierto a la comunidad educativa consisten en fortalecer la formación profesional de equipos docentes y técnicos que trabajan insertos en el campo de la educación; como así también, recuperar y socializar los resultados obtenidos en estos estudios de Investigación Acción Participativa para transformar y enriquecer la praxis educativa desde la comunidad científica.

Método

Este proyecto de asistencia técnica se inscribe en el proceso de Investigación Acción Participativa, que busca generar un espacio de encuentro y articulación entre actividades de Extensión - desde la Facultad de Psicología, UNC – y dos instituciones educativas de nivel secundario para: “coordinar acciones de co-construcción y comunicación, y reorientar y recrear actividades de docencia e investigación, a partir de la interacción con el contexto local (...) La extensión debe contribuir al contacto reflexivo con la realidad, seguida del compromiso para transformarla” (Anexo I, política para Programas y Proyectos de Extensión y Vinculación con la Comunidad, 2014).

Para Yuni y Urbano (2005) la I.A.P se fundamenta en un modelo metodológico que se compromete con los cambios sociales, institucionales y personales, a partir del conocimiento de las propias prácticas y el descubrimiento de los ejes de sentidos subyacentes en su interpretación. Su **objeto de estudio** se centra en el análisis de los problemas que atraviesan los acontecimientos educativos, acaecidos en su hábitat natural. La **intencionalidad** se dirige a mejorar las prácticas y ampliar su marco de comprensión en un espacio de diálogo que articule teoría y práctica, desde la acción reflexiva y colaborativa.

La Investigación Acción Participativa (I.A.P) incorpora una ruptura epistemológica en los modos de investigar tradicionales, porque incorpora un proceso de articulación dialéctico entre el conocer y el actuar. No se trata de indagar lo que otros hacen sino de estudiar y reflexionar sobre las propias prácticas; por lo cual, los investigadores son los mismos protagonistas encargados de transformar sus prácticas sociales. De tal manera, este proyecto recupera la Investigación Acción Participativa (I.A.P) como un método de indagación y abordaje de temáticas críticas inherentes a los procesos educacionales referidos a: (i) trayectorias educativas, y (ii) procesos de participación juvenil. Este

enfoque nos permite profundizar los procesos de democratización en el sistema educativo y para ello sostenemos el reconocimiento del otro en el acto de investigar.

Como consecuencia, la I.A.P es una forma de entender el oficio docente que integra la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa (Contreras Domingo, (s/f): 11).

Este planteo convoca a los docentes a resignificar y desarrollar su conocimiento profesional por medio de la I.A.P, lo cual le permite intervenir activamente en educación, participando en los debates públicos y en la construcción de políticas educativas, articulando los problemas y necesidades de su práctica. Como toda tarea de investigación, necesita ser incluida en un contexto social de intercambio, discusión y contrastación, por lo cual requiere de un trabajo colaborativo y en equipo.

El **carácter dialéctico** y **emancipatorio** que sustenta la I.A.P responde al proceso de participación y colaboración autorreflexivo, denominado *comunidad autocrítica*, formada por investigadores activos comprometidos con la transformación de la educación: investigadores *para* la educación. Comprender el *espíritu democrático* que acompaña el proceso de I.A.P es entender que el acto educativo es una acción social que se inscribe en un contexto político, cultural e histórico. Para Carr y Kemmis (1988) el acto educativo pone en evidencia los conflictos que surgen a partir de diferentes valores y la complejidad de las interacciones humanas que cada uno expresa en forma diferenciada.

Para alcanzar esta propuesta, se organizaron actividades presenciales y no presenciales, en relación dialéctica para elaborar y construir conocimientos en cada contexto educativo. Las actividades presenciales, se estructuran bajo la metodología de **Seminario – Taller**, dispositivo que facilita la lectura, análisis y debates de problemas; socialización de interrogantes y confrontación de paradigmas; como así también la planificación de actividades investigativas y la reflexión sobre la propia práctica. Por su parte, las actividades no presenciales están destinadas al trabajo de campo y sistematización de las experiencias.

Para Elliot (1990) el proceso de I.A.P supone una serie de acciones espiraladas que se articulan entre sí, según las siguientes **etapas**:

- (i) Detectar y diagnosticar un problema (situación práctica a mejorar).
- (ii) Elaborar estrategias de acción para superar el problema.
- (iii) Implementar el plan de acción y evaluar los resultados.
- (iv) Aclarar y definir los cambios presentados en la experiencia, detectando nuevas situaciones a mejorar.

Este planteo convocó a los integrantes de estos dos centros educativos participantes a resignificar y desarrollar su conocimiento profesional por medio de la I.A.P, para incluirlo en un contexto social de intercambio, discusión y contrastación, por lo cual requirió un trabajo colaborativo y en equipo, en nuestra propuesta universidad – escuelas secundarias.

Discusión y Resultados

1. La ética en la investigación. Un camino de formación docente

En nuestra propuesta la Investigación Acción Participativa (I.A.P) aplicada al campo educativo supone un proceso de indagación y búsqueda permanente porque la práctica educativa consiste en un proceso de construcción colectiva que unifica la interacción humana con la intervención social.

De Longhi y Peme-Aranega (2006) proponen que dentro del proceso de formación continua, los docentes pueden integrar equipos de investigación o innovación con miembros de los IFDC y de la Universidad para constituir espacios de autoformación. Esta dimensión ética-política de la investigación implica resignificar el enfoque democratizador en la construcción de conocimientos en ámbitos académicos con la participación de sus propios protagonistas (Fornasari, 2013).

La necesidad de incrementar investigaciones científicas en la región (Metas Educativas 2021) responde al interés por expandir el conocimiento como valor cultural que representa el saber colectivo de una comunidad integrada en su capital histórico y lingüístico: “la investigación educativa está, hoy, demandada (...) como **producción de conocimientos** que abren caminos a la intervención **para transformar** las escuelas, las prácticas pedagógicas, los aprendizajes y la formación misma de los educadores” (Garay, 1993: 295).

La I.A.P incorpora una ruptura epistemológica en los modos de investigar tradicionales porque incorpora un proceso de articulación dialéctico entre conocer y actuar. No se

trata de indagar lo que otros hacen sino estudiar y reflexionar sobre las propias prácticas.

Para lograr investigar las acciones acaecidas por parte de los actores educativos, fue necesario tener en cuenta los **espacios escolares** donde se desarrollaron las prácticas pedagógicas. En palabras de Garay “Si quisiéramos hablar de las instituciones educativas en términos de “producción”, (...) su objetivo es “producir” sujetos educados, formados, capacitados, críticos, creativos...Lo cual instala (...) la “cuestión del sujeto” sus particularidades de vinculación, donde hacen trama en el estar con otros” (1993:10). Se constituyó el **espacio de la escuela**, donde se ofreció la oportunidad: “del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros”, el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica (...) y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje” (Schlemenson, 2000:138).

Por lo tanto, el encuentro con “otros” dentro del espacio compartido de la escuela, es lo que permitió el intercambio de significados, la confrontación de ideas y la creación de nuevas formas de representar la realidad. Garay (1993) manifiesta que lo más fuerte y radical, es que las instituciones plantean los problemas de la “alteridad”. La perspectiva vincular destacó la importancia que tuvieron los encuentros y la creación/producción que se realizó en cada uno de los seminarios-talleres que convocamos a lo largo de estos dos años de trabajo compartido.

Por lo anteriormente expuesto es que se propone como método de indagación, la investigación- acción, ya que como señala Dick (2005) “una de las diferencias básicas entre investigación acción y otras formas de investigación es la exigencia de cambio real como consecuencia de su accionar; lo que no ocurre con otras estrategias investigativas” (p.176). Esta metodología nos permitió comprender la realidad de cada escuela, desde una perspectiva plural y fundada en el cambio.

Este enfoque propuso el cambio y la transformación a partir de la experiencia propia en el interior de las instituciones educativas, no como objetos de estudio para la investigación de las problemáticas cotidianas, sino desde la posición de sujetos activos en búsqueda de auto reflexión de sus propias prácticas, como plantean Yuni y Urbano que: “para transformar una realidad no basta con describirla, es necesario reflexionar acerca de ella. La reflexión rememora la acción” (2005:157).

Desde esta perspectiva, el *espíritu democrático* que acompañó este proceso de I.A.P sustentó al acto educativo como acción social y se inscribió en un contexto político, cultural e histórico, desde una perspectiva ética de formación docente.

2. El seminario-taller como dispositivo de intervención

En nuestra propuesta de Investigación Acción Participativa hemos habilitado un encuentro dialógico universidad-escuela para una experiencia de construcción del conocimiento con otros y una apertura en los esquemas de representación disciplinaria, para lo cual el dispositivo de trabajo elegido es el seminario-taller.

El término taller, goza de una amplia trayectoria en la educación popular y en los últimos años esta modalidad de trabajo ha crecido significativamente en el ámbito de la educación formal, especialmente en la formación docente. Consideramos que fue un dispositivo privilegiado para lograr los objetivos de esta propuesta, ya que permitió construir un espacio de encuentro *con y entre otros*. Sin embargo, su polisemia hace necesario detenerse a problematizarlo, contextualizarlo, por lo que se propone una aproximación desde sus orígenes y su etimología.

Históricamente, los talleres aparecen en la Edad Media. Los gremios de artesanos trabajaban en talleres en los que, haciendo obras o tallas, se formaban los aprendices, junto a los artesanos. La palabra ‘taller’ proviene del francés ‘atelier’ que significa estudio, obrador, oficina. (Diccionario Enciclopédico de Didáctica, Vol. II. 2004: 610).

A su vez, el término “atelier” proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos. Resulta interesante retener algunos de los significados primigenios del término taller, para resignificarlos a la hora de pensar el taller en la educación popular. En efecto, en la educación popular el taller seguirá siendo de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos, se esculpen nuevas formas, y se reparan barcos para emprender nuevos viajes (Cano, A., 2012:35).

Advertimos entonces, que desde sus orígenes se asocia al *hacer* y al aprendizaje como producto del trabajo colectivo. Nuestro dispositivo de trabajo recupera estos orígenes del taller vinculado al trabajo artesanal y la relación entre los participantes. Cobró

sentidos en la medida en que se desarrollaron procesos creativos, circuló la transmisión, recreación y apropiación, a partir del establecimiento de vínculos entre los participantes.

En estos espacios, cada taller con los docentes posibilitó aprender con otros, articulando las diferentes miradas, la circulación de significados, la reflexión, la formulación de interrogantes que fueron posibilitando la construcción del problema de investigación de cada escuela participante, en el proceso de elaboración de su proyecto de investigación acción.

Como sistema de enseñanza – aprendizaje, el taller tiene las siguientes características: es un aprender haciendo mediante una metodología participativa. Es una pedagogía de la pregunta más que una pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional. Por su misma naturaleza, tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico. La relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común. Tiene un carácter globalizador e integrador. Implica y exige un trabajo en equipo y el uso de técnicas asociadas (Schulz, M., 1998: 31).

Estos talleres dieron lugar al encuentro de saberes y prácticas de los participantes comprometidos en su proceso de Formación Docente. Ello requirió del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continuada; es decir, la construcción progresiva de un encuadre común en términos de herramientas conceptuales y metodológicas.

Entre las finalidades formativas de estos talleres se destacan el análisis y la reflexión en torno a las experiencias en los diferentes contextos y la construcción colectiva de alternativas. La jerarquización de la relación teoría práctica como búsqueda de complementariedades que permitieron la interpretación y comprensión de los problemas identificados. La problematización y construcción crítica de nuevos conocimientos acerca del futuro quehacer.

Entre las principales vivencias a nivel personal, destacamos las voces de los participantes en la experiencia: *“recuperar la reflexión sobre las propias prácticas educativas dentro de la escuela”* (Escuela A); *“considerar en conjunto como experiencia enriquecedora, donde se puede compartir las vivencias de los demás y ver*

otras realidades” (Escuela B); “Como así también es un espacio que permite realizar un trabajo colaborativo en equipo, con los integrantes de la escuela” (Escuela A); “el fortalecimiento de la capacidad reflexiva y de la comprensión del otro” (Escuela B).

El formato de la capacitación tradicional donde un equipo capacita a otro, dio lugar a la reinención, creando condiciones para que las interacciones se produzcan en un clima de horizontalidad. En ese sentido se constituyó en una práctica innovadora, principalmente porque otorgó el protagonismo a los sujetos en la construcción de conocimientos, y por lo tanto en la transformación de la realidad institucional. Desde esta perspectiva, la metodología propició *“integrar la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, facilitando la innovación educativa” (Escuela A); “La escucha, el encuentro con otros, la metodología IAP, el espacio de reflexión, el aporte de profesionales, los conceptos teóricos” (Escuela A).*

A nivel institucional la I.A.P les permitió a sus protagonistas: *“intervenir en mi lugar de trabajo, ya que se fortalece a la institución al revalorizar todas las voces” (Escuela A); “la intensificación de confianza y acompañamiento, la posibilidad de compartir con otros profesionales y el aumento del interés por mejorar las prácticas” (Escuela B); “la contribución de estrategias posibles de intervención dando sentido al trabajo compartido” (Escuela B).*

El **Seminario-Taller** se constituyó en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para cada comunidad educativa. Se instituyó en un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas, donde el abordaje metodológico promovió el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional. Estos espacios de seminario-talleres procuraron la relación permanente entre teoría y práctica; teoría y empiria, articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales del propio campo de la Práctica Docente permitiendo que el mismo docente aborde, comprenda y concrete experiencias anticipatorias de su quehacer profesional de manera contextualizada.

Reflexiones finales y conclusiones

Como reflexiones finales queremos recuperar las encuestas de opinión de las dos instituciones participantes. Observamos que las vicisitudes que atravesaron estas instituciones educativas inscriptas en las condiciones de época reflejaron un estado de perplejidad frente a una realidad áulica e institucional que se manifestó con una creciente complejidad. Resultó una constante, por parte de los actores de la comunidad educativa, el estado de desconcierto frente a cómo franquear las dificultades que se presentaban en la cotidianeidad de la escuela. Es en ese marco donde el “deseo de saber” se constituyó en un recurso invaluable y condición de las innovaciones educativas.

Esta experiencia estuvo vinculada con ese “deseo de saber”, el cual apareció como un bisturí que atravesó las diversas capas de un tejido institucional. Apareció la pregunta como condición necesaria para producir transformaciones. La pregunta, indispensable, sobre los sentidos de la tarea cotidiana, para penetrar con la investigación la realidad, más aun cuando ésta se volvía adversa.

En esta propuesta nuestra intención fue potenciar la grupalidad comprendida en este proyecto como modo de resignificar también aquellas herramientas y recursos que cada colectivo tenía, a partir de las voces protagónicas de sus propios participantes.

Los docentes señalaron como fortalezas del proyecto, la profesionalidad y experiencia de las capacitadoras, flexibilidad de la capacitación, trabajo en equipo colaborativo, enriquecimiento de la mirada institucional en la detección de problemáticas, reflexión sobre la práctica para el conocimiento y aprendizaje institucional, posibilidad de investigación en interacción con el objeto de estudio, trabajo colaborativo.

Como procesos a seguir fortaleciendo, ellos apuntaron las vicisitudes propias de la vertiginosidad de la práctica cotidiana. Consecuentemente, ambas instituciones compartieron las dificultades de crear el espacio-tiempo de escritura. Demandando acompañamiento en este plano y sostén teórico como andamiaje para comprender la realidad escolar de sus propios espacios institucionales. De este modo, podemos sistematizar las dificultades en dos direcciones:

- la búsqueda de articulación de sentidos frente a una realidad vertiginosa.
- la apropiación de sus experiencias y recursos colectivos con su consecuente inscripción en esa red de sentidos.

La tarea de escribir, radicar, dejar establecido, dejar registrado constituyó un desafío que les permitió afrontar la complejidad de la experiencia colectiva e inscribirla en un proyecto institucional que contribuyera a reafirmar su identidad.

Luego de este breve recorrido podemos afirmar que en este proceso de I.A.P recuperamos el espacio de seminario-taller como un dispositivo privilegiado por su potencia transformadora de los sujetos-y por lo tanto de sus realidades- en el que adquirió protagonismo el docente a través del diálogo, la circulación de saberes, significados, miradas, dudas e interrogantes.

En segundo lugar, destacamos la relación dialéctica y compleja entre teoría y práctica. Se trabajó en grupos reducidos, con objetivos y tiempos establecidos donde la centralidad de la tarea fue la construcción colectiva de conocimientos. Se trató de una perspectiva que abrió el juego, complejizó procesos reflexivos, interpeló, cuestionó las prácticas de formación tradicionales, destacó la relevancia de los sujetos, desde un enfoque que fundamentalmente consistió en acompañar a los participantes a formularse preguntas, más que a encontrar las respuestas.

La mirada, la escucha, la polifonía de voces, la reflexión, lo compartido, lo colectivo, el acompañamiento, el otro, fueron significantes recurrentes que trazaron la experiencia dialógica del sostén e intercambio. El diálogo como método de intercambio entre lo subjetivo y lo social implicó la relación singularidad-otredad. El otro en mí, el valor de la otredad define al sujeto como agente de una polifonía de voces: *“Desde mis ojos están mirando los ojos del otro”*.

Revalorizamos de este proyecto la potencia del lazo con otros, pues es el escenario para la construcción colectiva de nuestras preguntas y, por qué no de algunas respuestas. Este es el principio que nos mueve a crear este espacio institucional para pensarnos en un dispositivo de trabajo donde la construcción del conocimiento interpela el encuentro con la alteridad, a partir de resignificar las prácticas democratizadoras y nos habilita en espacios de participación compartidos escuela-universidad.

Referencias:

CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En

Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS DOMINGO, J. (s/f). La investigación en la acción. Cuadernos de Pedagogía 224 (pp. 7 a 28).

DE LONGHI, A. y PEME ARANEGA, C. (2006). Algunas reflexiones acerca de la investigación en educación en Biología. *Campo abierto, Revista de Educación* (pp. 37-58). Universidad de Extremadura. Badajoz.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FORNASARI, M. (2013). *El sujeto ético en el campo educativo. Sentidos de una pedagogía de la alteridad*. Córdoba: Ferreyra Editor.

GARAY, L. (1993). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Las Instituciones Educativas: Instituciones de Existencia*. Córdoba: UNC.

SCHULZ, M. (1998). *El taller ¿es o se hace?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

SCHLEMENSON, S. (2000). *Ya en la escuela: el lugar de la diferencia*. Cuadernillo de cátedra de: Problemas de Aprendizajes.

TEDESCO, J. C. (2008) ¿Son posibles las políticas de la subjetividad? En: *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO- Siglo XXI.

YUNI, J. y URBANO, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación Etnográfica. Investigación Acción*. 3° edición. Argentina: Barajas.

Fuentes Documentales

Diccionario Enciclopédico de Didáctica. (2004). Vol. II.

METAS EDUCATIVAS 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: edición no venal, septiembre de 2008.

Política para Programas y Proyectos de Extensión y Vinculación con la Comunidad
(2014). Facultad de Psicología, U.N.C.

Título: Intervenciones docentes que enseñan a estudiar. Voces de ingresantes a dos carreras universitarias

Autoras: María Eugenia López, María Eugenia Romero del Prado

Correo electrónico: maeugentialop@yahoo.com.ar, meromerodelprado@yahoo.com.ar

En esta ponencia se realiza un análisis y reflexión sobre las concepciones de alumnos que inician sus estudios universitarios respecto a las intervenciones docentes que generan condiciones para aprender a estudiar. Al mismo tiempo toma como objeto de análisis la percepción de estos sujetos sobre su preparación como estudiantes y el lugar de las prácticas de lectura y escritura en este proceso, especialmente aquellas propiciadas desde el nivel secundario. Sostendremos que estos tres aspectos ofrecen información indispensable a la hora de diseñar propuestas de enseñanza que recuperen tanto las experiencias previas -que fueron delineando un modo de relación con el saber- como los saberes específicos que se deben desplegar a la hora de construir un conocimiento.

Se parte de la idea de que la responsabilidad del sistema educativo de enseñar a leer y escribir se articula con la de enseñar a estudiar. Construir la posición de estudiante y que cada alumno se asuma como tal, supone el tránsito por una serie de experiencias de aprendizaje que preparen a los sujetos para apropiarse de conocimientos a partir de los formatos en que estos se producen y se distribuyen. Los textos escritos son el formato privilegiado de esa transmisión en la escuela y fuera de ella; por lo tanto, aprender a leer textos académicos es parte del aprender una disciplina, y aprender a escribirlos también es parte de la apropiación de los códigos de cada campo de conocimiento y de cada campo de ejercicio profesional.

Palabras claves: intervención docente, lectura y escritura, formación de estudiantes

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se realiza un análisis y reflexión sobre las concepciones de alumnos que inician sus estudios universitarios respecto a las intervenciones docentes que generan condiciones para aprender a estudiar. Al mismo tiempo toma como objeto de análisis la percepción de estos sujetos sobre su preparación como estudiantes y el lugar de las prácticas de lectura y escritura en este proceso, especialmente aquellas propiciadas desde el nivel secundario. Sostendremos que estos tres aspectos ofrecen información indispensable a la hora de diseñar propuestas de enseñanza que recuperen tanto las experiencias previas -que fueron delineando un modo de relación con el saber- como los saberes específicos que se deben desplegar a la hora de construir un conocimiento.

Se parte de la idea de que la responsabilidad del sistema educativo de enseñar a leer y escribir se articula con la de enseñar a estudiar. Construir la posición de estudiante y que cada alumno se asuma como tal, supone el tránsito por una serie de experiencias de aprendizaje que preparen a los sujetos para apropiarse de conocimientos a partir de los formatos en que estos se producen y se distribuyen. Los textos escritos son el formato privilegiado de esa transmisión en la escuela y fuera de ella; por lo tanto, aprender a leer

textos académicos es parte del aprender una disciplina, y aprender a escribirlos también es parte de la apropiación de los códigos de cada campo de conocimiento y de cada campo de ejercicio profesional.

Los datos presentados se desprenden de una investigación en curso que se desarrolla en la Universidad Provincial de Córdoba, que aborda las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud. Se orienta a indagar y transformar las prácticas de enseñanza vinculadas a la lectura y escritura de textos académicos, en carreras de formación profesional, que en esta primera etapa investigativa abarcó la Licenciatura en Psicopedagogía y se está ampliando hacia la Licenciatura en Psicomotricidad.

Aspectos metodológicos

Esta investigación se enmarca en una perspectiva constructivista de la didáctica que retoma, a su vez, aportes de investigaciones psicogenéticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas acerca de la lectura y la escritura. Asimismo la enseñanza de la Lengua es mirada desde el enfoque comunicativo de esta disciplina (Lerner, 1995; Carlino, 1994) y de la perspectiva de “enseñar a través del currículum” (Carlino, 2006, 2011).

Pensando en la importancia de abrir espacios para que la universidad se piense e investigue a sí misma, está formulado como un proyecto de investigación acción participativa que involucra a docentes, egresados y estudiantes, que participan del desafío de posicionarse como investigadores de sus prácticas.

Los datos que se presentan en este escrito corresponden a una encuesta censal autoadministrada, destinada a 479 ingresantes a las carreras de Psicopedagogía y Psicomotricidad en 2017, que indagó las percepciones de los alumnos respecto a su formación como estudiantes, las intervenciones docentes que reconocen y el lugar de las prácticas de lectura y escritura en ese proceso. La encuesta combinó preguntas cerradas y abiertas y fue contestada luego de haber transitado por el cursillo de ingreso, cuando habían tomado ya la decisión de matricularse como estudiantes de la carrera. En este artículo abordamos las respuestas a la pregunta acerca de lo que hicieron sus profesores para que aprendieran a estudiar.

En torno a las intervenciones

Preguntarse por la intervención didáctica es poner en el centro de la indagación la especificidad del rol docente como mediador donde se hace evidente la intencionalidad de enseñar. Intervenir proviene del latín *intervenire* y significa “venir a ponerse entre dos cosas”. Ese “entre” nos permite resaltar también el lugar donde ocurren el aprender y el pensar, en la intersubjetividad (Fernández, 2000).

Nos interesa mirar las intervenciones didácticas tal como Harfuch y Foures, haciendo hincapié en la responsabilidad de “tomar parte, (...) hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico” (2003,

p157), hacerse cargo de ofrecer las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien del saber que está en juego en un campo de conocimiento, pero además aprendan cómo ocurre esa apropiación. Es así que centramos el análisis en las intervenciones que refieren a la enseñanza en sí misma y que implican interacciones relativas a la transmisión del saber y la formación como estudiantes. Analizamos, en las voces de los estudiantes, cómo los profesores diseñan escenarios para que se articulen (o no) la lectura, la escritura y el estudio en cada espacio formativo.

En las reflexiones de los estudiantes ingresantes a dos carreras universitarias de la UPC se pueden reconocer distintos tipos de intervenciones de enseñanza que muestran variaciones en las modalidades, en los supuestos que subyacen a dichas intervenciones y en los efectos (inmediatos o a largo plazo) que producen. En este sentido encontramos relevante el análisis de las concepciones de relación con el saber que subyacen a las decisiones de enseñanza y el lugar que se otorga a las prácticas de lectura y escritura en los contextos de estudio.

Respecto a la relación con el saber distinguiremos aquellas prácticas que remiten a una concepción del aprender como reproducción del saber transmitido por docentes o textos de estudio, de aquellas que conciben el aprender como construcción del conocimiento.

Asimismo, en relación a las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio, abordaremos las que las conciben como prácticas aisladas y de carácter instrumental, frente a las que las recuperan como prácticas sociales.

1. Acerca de la relación con el saber

En este punto nos interesa analizar las respuestas de los ingresantes respecto a la formación que recibieron y cómo ésta remite a diferentes modos de entender la relación con el saber.

Zambrano Leal, citando a Charlot, define la relación con el saber como “la relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. Es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esa vía, es también al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación” (2016, p20).

Sabemos que ninguna práctica docente es neutra, que detrás de cada propuesta elaborada por los docentes subyacen, de modo más o menos coherente y más o menos conscientes, unas teorías del conocimiento y del aprendizaje, y una serie de representaciones acerca de cuál es su tarea y sus responsabilidades. Esta afirmación sin duda cobra relevancia al analizar a través de qué situaciones de lectura y escritura son introducidos los estudiantes en las prácticas de estudio.

Concepción de aprender ligada a la reproducción del saber transmitido por los docentes o textos de estudio

Un primer grupo de respuestas, el de mayor frecuencia, considera que los profesores conciben el aprender como un acto de recepción de la información. Esto supondría una correspondencia lineal entre las condiciones didácticas y los resultados obtenidos, por lo que el aprendizaje sería copia fiel de lo explicado por el docente o lo aportado por los textos de estudio. El alumno aparece como receptor pasivo de la información y alcanza con que recuerde lo estudiado para tenerlo disponible en el momento de la evaluación.

En esta categoría se reúnen expresiones que aluden a una noción de que se aprende por exposición al saber. Está implícita la idea de que “mientras más me exponga al saber, más aprendo”: ya sea leyendo muchas veces (por acumulación cuantitativa y no por diferenciación cualitativa ni aproximaciones al texto sucesivas, recurrentes, pero diferentes en cada oportunidad), escuchando al profesor, viendo un video... sin mediación de otro proceso cognitivo, más que el prestar atención.

Para algunos ingresantes entender un tema implica poder memorizarlo, no un proceso de reestructuración cognitiva. *“Me enseñaron a resumir y a cómo interpretar cada texto y gracias a eso es más fácil poder entender lo que estoy leyendo y que me quede grabado”*. La memoria pareciera ser una capacidad que se activa con esta exposición repetida al/del conocimiento.

La prevalencia de la memorización como estrategia muestra un posicionamiento opuesto a aquél que implicaría que el alumno le “dé batalla al texto” (Torres, 2009), construyendo un saber perdurable sobre el objeto de estudio y cualitativamente muy diferente. Esto nos da paso a la siguiente categoría.

b) Concepción de aprender ligada a construcción del conocimiento

Si se concibe el estudio como proceso de construcción de conocimiento implica considerar que la información recibida es reconstruida por el sujeto que aprende mediante procesos de interacción con el objeto de saber y con otros. Así lo dicen en la encuesta: *“Fomentar debates y construcción colectiva del conocimiento”, “mostraron interés por que yo aprendiera y no porque el tema sea solamente dado”*.

En las respuestas de los estudiantes encontramos referencia a expresiones que muestran una mayor riqueza (respecto a la mera repetición) y complejidad en la relación con el saber que proponen los docentes.

Un grupo de respuestas indica que les enseñaron técnicas para apropiarse y comprender: *“otras técnicas de estudio para entender con claridad lo que se estudia”*. *“Me brindaban guías de estudio, me ayudaron a no estudiar de memoria”, “nos explicaban cómo resumir y hacer nuestros propios esquemas”*

Intervenciones ligadas a instituir un modo de relación con el saber: *“Me enseñaron el valor del conocimiento”*, no sólo para memorizar ni para atravesar exitosamente desafíos de las evaluaciones.

Otro grupo alude a propuestas de enseñanza que encuadran el aprender a estudiar en sentidos más generales que apuntan a que el saber no sea exacerbación de la palabra del

otro: "Me enseñaron a investigar, a razonar lo leído y exponer lo estudiado a mi manera" "Nos enseñaron a razonar un texto y no aprenderlo de memoria, a reflexionar, etc".

Estos datos muestran prácticas que se aproximan a lo que expresa Paulo Freire respecto a lo que implica estudiar: "Exige de quien lo hace una postura crítica sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola (...) Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. (...) Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir. (...) El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. (...) El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (Freire, 1998, en *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, MECyT, Nación, 2007, pp 17*). Complementando esta idea Jorge Larrosa señala que "... después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que con el texto o contra el texto o partir del texto nosotros seamos capaces de pensar. Lo que se debe leer en la lección no es lo que el texto dice sino lo que da que decir." (Larrosa: 2003, 154)

2. Prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio.

En relación a esta categoría resulta necesario realizar una primera gran distinción entre dos concepciones sobre lo que implica enseñar a estudiar y su relación con la lectura y la escritura.

Leer, escribir y estudiar como conocimientos instrumentales

Por un lado están aquellos que disocian las técnicas de estudio de los objetos de conocimiento específicos de las disciplinas y sostienen que es posible aprender a estudiar mediante la apropiación de una serie de técnicas aplicables a diversos objetos sin mayores complicaciones. Existiría una serie de pasos o secuencia lineal de abordaje de los textos (que implicaría primera lectura global del texto, segunda lectura "detenida", búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario, identificación y subrayado de ideas principales, copia literal de lo subrayado para constituir un "resumen", aplicación de otra estrategia de organización de la información y memorización). En este mismo grupo de concepciones algunos, aunque no sea como parte de un esquema lineal, reconocen estrategias aplicables de manera universal a cualquier tipo de texto académico y en cualquier campo de conocimiento.

En las respuestas de los estudiantes encontramos como prácticas aisladas:

enseñanza de procedimientos para asegurar la comprensión: búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario.

enseñanza de técnicas de selección de la información: subrayado de ideas, encontrar ideas principales, marcar lo más importante.

enseñanza de técnicas de organización de la información: cuadro sinóptico, mapa conceptual, cuadro comparativo, esquema, redes, "cuadro conceptual", "hacer cuadros

sinópticos y relacionados", "cuadros informativos ", "nos enseñaron a armar cuadros con flechas", "hacer cuadros para poder tener un orden de los conocimientos"

enseñar a producir nuevos textos a partir del texto fuente: resumir, realizar síntesis, fichaje, apuntes. *"nos explicaban cómo resumir y hacer nuestros propios esquemas de enseñanza de técnicas para apropiarse/entender y no meramente reproducir", "otras técnicas de estudio para entender con claridad lo que se estudia". "Me brindaban guías de estudio, me ayudaron a no estudiar de memoria". "Me enseñaron distintos métodos de resumen" "me enseñaron a hacer resúmenes y apuntes"*

enseñanza que involucra la escritura de modo inespecífico: *"redactar"*

En varios de los estudiantes hay referencias más o menos explícitas a que *"aplicábamos lo visto en la materia de técnicas de estudio"*. Lerner (2002) señala que no es lo mismo hablar de técnicas de estudio que de prácticas del lenguaje en contextos de estudio. "La idea de "técnicas" alude a procedimientos que serían aplicables a cualquier contexto y a cualquier contenido, tanto a un texto de biología como a uno de historia, por ejemplo. Hay investigaciones que muestran que esto no es así. (...) siempre habrá una fuerte impronta de los contenidos específicos, que plantearán problemas también específicos. Por eso, lo ideal sería que el profesor de cada materia enseñara a los alumnos cómo estudiar en esa materia. La responsabilidad de progresar como estudiante -de aprender a leer textos complejos, a tomar notas o hacer resúmenes que resulten luego útiles para estudiar a partir de ellos, etc.- no tendría que ser objeto de enseñanza sólo en Lengua. Para enseñar a resumir se necesita desplegar un abanico de situaciones que sean diferentes, no sólo en relación al texto y al tipo de texto, sino a los propósitos que se tiene al resumir y al destinatario. (...) Tanto el resumen como la toma de notas son recursos -bisagras entre lectura y escritura- importantes para favorecer la comprensión. Y la escuela también debe dar oportunidades de aprender a tomar notas."

Este análisis remite a la concepción del estudio como una práctica social, que se articula con las del leer y escribir.

b) *Leer, escribir y estudiar como prácticas sociales*

Carlino (2006, 2011), Lerner (1995, 2002), Torres (2009), señalan que, para aprender cualquier disciplina o campo de conocimiento, resulta indispensable abordar el leer y escribir para estudiar y esto requiere intervenciones de enseñanza específicas. Para la perspectiva del enseñar a través del currículum ésta es una responsabilidad insoslayable del sistema educativo y de cada docente, incluso en las etapas de formación universitaria de grado y posgrado. Las investigaciones didácticas en relación a la educación superior de Carlino (2006, 2011) y en relación a los demás niveles del sistema educativo de Aisemberg (2005), Aisemberg y Lerner (2008), Benchimol, Carabajal y Larramendy (2008), Kaufman y Perelman (1999) entre otros, muestran las positivas implicancias de dedicar un tiempo didáctico para que los alumnos aprendan a estudiar en el aula, junto a sus docentes y pares, quienes con sus intervenciones pueden propiciar reflexiones acerca de cómo estudiar en relación a los desafíos puntuales que ofrece cada espacio curricular.

En las respuestas de los estudiantes encontramos prácticas de enseñanza que recuperan diversos aspectos del estudio en contextos no escolares, en tanto prácticas sociales:

enseñanza de estrategias para la búsqueda en diversas fuentes: *“aprender a buscar páginas de información confiable”*.

enseñanza de estrategias para la inclusión de las voces de los estudiantes/lectores: notas marginales, participación en debates.

enseñanzas específicas relativas a las tipologías textuales y abordaje específico en cada espacio curricular de los formatos textuales de circulación habitual en ese campo de conocimiento.

solicitar a los estudiantes que tomen notas: *"se utiliza material "universitario" donde los profesores nos ayudan a poder entenderlos e inclusive algunos profesores nos daban clases donde teníamos que tomar nota"*.

enseñanza para la toma de decisiones respecto a las modalidades apropiadas para abordar los textos de estudio, teniendo en cuenta criterios para la selección: tipo de texto y propósito: "Brindar herramientas de estudio que me permiten hoy realizar diferentes tipo de síntesis, de acuerdo al material que abordado y lo que pretendo aprender del mismo."

En algunos casos los estudiantes resaltan prácticas en que los profesores se mostraban en su proceso de estudio, les explicaban cómo lo hacían ellos. Algunas investigaciones didácticas (Solé, 1994; Zamprogno, Romero y López, 2010) destacan diferencias cualitativas en los aprendizajes de los estudiantes cuando su profesor se posiciona como modelo, o sea muestra estudiando frente a sus alumnos, dando cuenta de las estrategias que utiliza al abordar un texto que debe ser estudiado. Este tipo de propuesta, generalmente ausente en las aulas, achica la brecha entre quienes pueden transitar con éxito su pasaje por las instituciones educativas, pues en sus hogares tienen quién les muestre de qué se trata estudiar y los acompañan en esta tarea, a diferencia de aquellos que carecen de esas posibilidades, y es sólo en la escuela donde pueden apropiarse de dicha práctica social. "Es necesario enseñar a estudiar –y no solamente evaluar el resultado del estudio– (...) si se asume la responsabilidad democratizadora de la escuela no puede dejarse este aprendizaje por cuenta de las familias, porque eso reforzaría las desigualdades entre los chicos" (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p.29).

Así mismo coincidimos con Borioli (2015) cuando plantea que las prácticas del lenguaje constituyen un espacio de conflictos, pues responden a la especificidad de cada área de conocimiento, con formatos textuales variables, que las instituciones educativas esperan que los alumnos tengan disponibles pero no dedican un tiempo didáctico para enseñarlas. Esto se debe quizá a la falta de conocimientos didácticos que les permitan pensar intervenciones sobre cómo acompañarlos en este proceso de formarse como estudiantes.

ALGUNAS REFLEXIONES PARA FINALIZAR

Zambrano Leal (2016, pp26) afirma que “(...) Si la escuela es una institución socialmente importante donde tiene lugar el aprendizaje, debe tener en cuenta el sentido que los niños y las niñas narran en sus experiencias no para hacer de los aprendizajes un espacio de entrenamiento, sino para hacer del aprendizaje una experiencia; la experiencia que hace del humano un sujeto y no una máquina”. Consideramos que resulta significativo recuperar la cita precedente, más allá de que el autor hace referencia a “niños y niñas” por lo potente que resulta la misma a los efectos de estas reflexiones.

Los datos analizados ponen en evidencia que las propuestas de enseñanza que tienen como finalidad acompañar a los alumnos en sus procesos de lectura y escritura para que logren aprender los contenidos de las diferentes materias y puedan utilizar lo aprendido en situaciones posteriores, son las menos frecuentes. Sin embargo son este tipo de propuestas de enseñanzas, que intentan preservar el sentido social de la lectura y escritura en contextos de estudio, las que tienden a favorecer una construcción progresiva de la autonomía del alumno en la toma de decisiones respecto a su propio proceso de estudio.

Un estudiante autónomo frente al aprendizaje es aquel que se autoriza a mostrar las decisiones que va tomando al abordar un texto que debe ser estudiado, desde un trabajo metacognitivo, que solo es posible cuando el aprendiente se sitúa como un sujeto con autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

Por el contrario la mayor parte de los encuestados presuponen que estudiar es una técnica que implica la reproducción de un saber transmitido por el docente frente al cual el alumno tiene una actitud pasiva. En este tipo de prácticas que parecen ser las más usuales para los ingresantes entrevistados, los docentes tienden a no acompañar a sus alumnos cuando leen o escriben para estudiar.

Las respuestas de los ingresantes muestran un aparente corrimiento de la escuela respecto a la responsabilidad de enseñar a estudiar y a desarrollar prácticas de lectura y escritura con dicha finalidad.

Como sostenemos en nuestro artículo Zamprogo, Romero del Prado y López, (2015, 175) Si desde las instituciones educativas se comienza a concebir al *estudio* de las diferentes disciplinas como una “*práctica social*”, lo cual supone asumir que estudiar es una práctica que se aprende ejercitándola; al leer y escribir los textos de estudio de cada materia escolar con distintos propósitos y según la especificidad de cada tipo de modalidad discursiva; la escuela como institución social habrá asumido el desafío y la responsabilidad de formar estudiantes que puedan transitar con éxito los diferentes niveles del sistema educativo, a la vez que continuar estudiando con éxito a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

- Aisemberg, B. & Lerner, D. (2008) Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29 (3), 24-43
- Argentina. Ministerio de Educación. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. (2008). Eje 3. Saberes específicos: módulo para los docentes. Lengua. Buenos Aires: Autor.
- Benchimol, K; Carabajal, A. & Larramendy, A. (2008) La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida*, 29 (1), 22-31.
- Borioli, G (2015) “La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. Praxis. Vol 19, N°3, pp.45-52
- Carlino, P. (2006) *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011) Conferencia Paula Carlino: “Leer y escribir para aprender en todas las disciplinas ¿Solos o acompañados? Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba. Notas personales.
- Carlino, P. y Santana Muniz, D (1994) “El cuándo y el con qué en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua escrita” *Textura*, núm. 8, 1994, pp. 22-23. España. Disponible en <https://www.aacademica.org/paula.carlino/43>
- Fernández, Alicia (2000) “Los idiomas del aprendiente”. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harfuch, Silvia A.; Foures, Cecilia I. (2003) “Un análisis de las intervenciones docentes en el aula”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIII, núm. 4, 4° trimestre, pp. 155-164 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Kaufman, A.M. y Perelman, F. (1999) El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20 (4), 6-18
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Projeto. Revista de Educacao*, 4, mayo 2002, Porto Alegre, Brasil. Editora Projeto.
- Lerner, D.; Lotito, L.; Lorente, E. (1995) *Lengua. Actualización Curricular Documento de Trabajo N°1*. EGB. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- MEC y T (2007) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales Segundo Ciclo*
- EGB/ Nivel Primario. Serie de cuadernos para el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. 2007.
- Lerner, D (2002) “Atreverse. Función social de la lengua escrita”. Entrevista con Delia
- Lerner Entrevista publicada en la Revista *La Educación en nuestras manos* N° 66 - Julio de

2002. (<http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/2008/03/entrevista-delia-lerner.html>)

Sole, I. (1994) *Estrategias de Lectura*. Barcelona.Graó Editorial.

Torres, M. (2009) Entrevista. Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. 12ntes digital N° 2. Año 1 -<https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/12ntes-digital-21.pdf> consultado el 18 de agosto de 2017

Zamprogno, G; Romero del Prado,M.E. & López, M.E. (2010) “Los problemas de lectura y escritura de textos expositivo-científicos. Indagación exploratoria en el segundo ciclo de escolaridad primaria” Informe final de investigación SECyT.Febrero 2010. No publicado.

Zamprogno, G; Romero del Prado M.E. y López, M.E. (2015) “Leer y escribir para estudiar

en los últimos años de la escuela primaria.” Desafíos, problemas, posibilidades. Anuario de

Investigaciones de la Facultad de Psicología. UNC. Vol. 2, N°1, 166-175.

Título: La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE: estado de avances y producción realizada en el contexto de una investigación cualitativa en educación superior

Autores: Ángela Teresa Kaliniuk, Gloria Santa Núñez, Carolina Sandra Gabriela Bobadilla

Correos

Electrónicos:litakaliniuk@gmail.com,

nunez.glorian@gmail.comcarito376@gmail.com

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación PI 008/15-SGCyT UNNE: “La evaluación didáctica en profesores expertos de la UNNE”, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, que se está implementando en Unidades Académicas de la Universidad Nacional del Nordeste.

Nuestro interés se centró en localizar y estudiar a los profesores de tres unidades académicas, Ciencias Exactas, Ingeniería y Humanidades, para aproximarnos a concepciones y representaciones que subyacen en las prácticas evaluativas de estos profesores.

La investigación se enmarca desde el paradigma interpretativo constructivista, en el enfoque cualitativo pretendiendo dar cuenta de la comprensión del conocimiento de profesores expertos, como han ido resignificando la evaluación de los aprendizajes y desarrollando “buenas prácticas evaluativas” en aulas universitarias. En el presente informe se comunica el trabajo desarrollado por el grupo de investigadores –en el segundo año de ejecución- que da cuenta de los avances en la recolección de datos y en las primeras entrevistas.

Palabras claves: buenas prácticas evaluativas, docentes expertos, educación superior, investigación cualitativa, investigación biográfico narrativa

Introducción:

El presente trabajo se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación PI 008/15-SGCyT UNNE⁸: “La evaluación didáctica en profesores expertos⁹ de la UNNE”. El objeto de estudio del citado proyecto se ubica en el ámbito de la Didáctica General y de la Didáctica de Nivel Superior. Es de interés de los integrantes del equipo de investigación caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica" -en tanto manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente (CPD)¹⁰- de docentes expertos de la UNNE, en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia.

En este contexto, a partir de un proceso dialógico de lo aportado por los diferentes trayectos de formación y las experiencias de los docentes investigadores involucrados y

⁸Acrónimo de la Universidad Nacional del Nordeste.

⁹En el marco de este estudio consideramos profesor experimentado a sujetos que tengan quince (15) años de ejercicio de la docencia y trabajo académico pedagógico en un mismo campo disciplinar. La experticia refiere a la acción docente altamente competente, basada en la excelencia académica del conocimiento disciplinar y docente, que tiene un conocimiento profundo de su materia, una comprensión amplia de la educación y de los procesos de aprendizaje.

¹⁰Entendiendo al Conocimiento Profesional Docente como un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y distinto a otros tipos de conocimientos profesionales. Su construcción es gradual y progresiva, a partir de las concepciones de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que facilitan su evolución, Porlán y Rivero (1998).

a luz de lo que referentes en la temática han deliberado previamente, se definieron las ideas fundantes, que seguidamente se citan y que han orientado la investigación:

- 1.- La evaluación es “actividad crítica de aprendizaje” -porque por ella se construyen conocimientos- constituye un componente significativo de la acción didáctica, afecta a todos los implicados en el proceso y a todas las dimensiones de la práctica, atendiendo de manera sinérgica a los resultados, experiencias, procedimientos, trayectos que se recorren en el proceso de aprender.
- 2.- Considerar las "prácticas de evaluación didáctica" como manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente, en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia de los profesores participantes en la investigación.
- 3.- El análisis de los procesos de construcción y las manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente de profesores de Nivel Superior a través del relato biográfico-narrativo permitirá indagar más profundamente en una de las categorías conceptuales: las prácticas evaluativas.
- 4.- La investigación biográfico-narrativa permite un acercamiento comprensivo a la construcción de categorías teóricas referidas a la enseñanza virtuosa en carreras de grado de diferente filiación disciplinar.
- 5.- El trabajo de Investigación permitirá contribuir en la elaboración de orientaciones para la formación inicial y permanente de los docentes universitarios de la UNNE.

Antecedentes de trabajos relacionados con la temática:

Este trabajo surge de aproximaciones de sentido logradas en la participación en otros Proyectos de la Universidad Nacional del Nordeste, que mencionamos a continuación:

Proyecto de Investigación “El Rendimiento Académico de estudiantes de la Facultad de Humanidades. Grupo de Investigación interdisciplinario de la Facultad de Humanidades”. Dirigido por la Mgter. María Teresa Alcalá. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Res. N° 983/10-CS y 427/12-D. (2011 – 2012)¹¹.

El estudio abordó la problemática referida al rendimiento académico, por un lado, relacionado con los resultados de aprendizaje en términos de: regularización, aprobación, desaprobación de materias; duración teórica y real de las carreras, calificaciones obtenidas (promedio histórico y académico). Por otro, con los procesos de enseñanza y de aprendizaje ligados a las representaciones de profesores y estudiantes sobre rendimiento académico y su relación con las propuestas pedagógicas. El recorte del estudio focalizó el rendimiento académico de los estudiantes de la cohorte 2005-2009, triangulando datos desde los enfoques metodológicos cuantitativo y cualitativo, que aportaron información sustantiva sobre el desempeño académico de los estudiantes de grado.

Proyecto de Investigación “Conocimiento profesional docente y buenas prácticas en la universidad”. Dirigido por la Mgter. María Teresa Alcalá. Secretaría General de Ciencia

¹¹Disponible en: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/proyec.htm>

y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Res. N° 678/13-CS. Código: PI H005/13-SGCyT UNNE. (2014 - 2017).¹²

El interés central del proyecto fue lograr la comprensión del denominado *Conocimiento Profesional Docente*, acotado al ámbito de la enseñanza universitaria. Este conocimiento presenta características particulares. De naturaleza compleja, integra y amalgama aspectos formales y prácticos en el pensamiento, como en la intervención docente. Focalizado el estudio en el *profesor experto universitario*, intentando responder entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿Cómo es el proceso de construcción del CPD de profesores universitarios que sin haber transitado procesos explícitos de formación docente han logrado la experticia en la enseñanza?; ¿Qué rasgos comparten con los profesores expertos con titulación docente de grado o posgrado?; ¿Cómo es el conocimiento de oficio del docente universitario que le permite una práctica pedagógica?; ¿Cómo construye el docente su saber pedagógico en relación con su marco disciplinar?; Se realizó una investigación biográfica narrativa – enfoque cualitativo- mediante un dispositivo de indagación para favorecer *las voces* de los sujetos participantes en el estudio.

Criterios de Evaluación de Aprendizajes en el Aula Universitaria ¿Práctica crítica compartida entre estudiantes y docentes? Kaliniuk, Ángela Teresa. Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica. UNLa, 2015. Directora: Dra. Ana María Zoppi. En trámite de publicación en Editorial Biblos Herramientas Educativas, Buenos Aires.

En esta investigación, el propósito principal fue reconstruir, desde una perspectiva comprensiva, las formas de inclusión y utilización de criterios de evaluación de aprendizajes en las diferentes prácticas evaluativas, investigando respecto a la finalidad de las mismas, particularmente si se relacionaban con la función pedagógica o estaban más ligadas a la función social de la evaluación. Se trató de indagar las razones por las cuales se comunican o no, se explicitan o no, se incluyen o excluyen a los alumnos en estas prácticas.

Encuadre Teórico:

Respecto a propuestas de Evaluación Didáctica en la Universidad, podemos mencionar trabajos de evaluación educativa basados en los enfoques alternativos, como los de la Lic. Susana Celman y su equipo en la Universidad Nacional de Entre Ríos, quienes vienen trabajando en la construcción de marcos referenciales dentro de la perspectiva de la evaluación educativa, democrática, participativa y tendiente a la comprensión. Así también las investigaciones y trabajos de extensión del grupo de trabajo en la Universidad Nacional del Comahue dirigido por Carmen Palou de Maté, con la colaboración de Edith Litwin en muchas oportunidades, quien desde la Universidad de Buenos Aires (UBA) adhirió a esta propuesta a partir de sus trabajos en la “nueva agenda de la didáctica”, y que (consideramos como los más cercanos al objeto/problema planteado en esta investigación), aportan al campo de estudio de evaluación de

¹²Resolución disponible en: <http>

aprendizajes en la docencia superior. En la Universidad de Buenos Aires la Dra. Alicia R. W. de Camilloni, la Magíster Rebeca Anijovich y la Especialista Graciela Capelletti estudian la evaluación formativa, “evaluación auténtica”. Señalan que el marco de referencia está dado por los criterios de evaluación cuando éstos son claramente formulados y compartidos, o incluso, contruidos con los alumnos. Otros especialistas, en nuestro país, dan cuenta de su posicionamiento respecto a prácticas evaluativas desde una concepción de enseñanza y aprendizaje en enfoques alternativos, mencionando la relevancia de los criterios en la evaluación de aprendizajes. Destacamos el equipo de la Dra. Liliana Sanjurjo en la Universidad Nacional de Rosario, la Dra. Gloria Edelstein en la Universidad Nacional de Córdoba y particularmente el Lic. Jorge Steiman en la Universidad Nacional de San Martín.

También nos remitimos a los antecedentes internacionales, teniendo en cuenta a nivel mundial el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que pretende estratégicamente la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comprensibles en toda Europa, buscando un sistema de evaluación de calidad. Uno de los elementos claves para su logro, es el trabajo colaborativo y compartido propio de la evaluación formativa. Con ese propósito se creó la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Los postulados pedagógicos de la convergencia europea, consideran principios esenciales a tener en cuenta en la conceptualización e implementación de la evaluación en la educación superior, como proceso de evaluación formativa y democrática, mencionados por López Pastor, V. (2009), a saber: evaluación como proceso de diálogo continuo sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, participación de los estudiantes en los procesos de evaluación y la asunción de responsabilidades compartidas, desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum, procesos de autoevaluación de estudiantes y docentes, como poder compartido y dialogado, metaevaluación, para valorar el proceso de evaluación seguido. Estos principios esenciales, dan cuenta que la evaluación formativa en la universidad es una propuesta coherente para mejorar la calidad docente, permitiendo modificar prácticas evaluativas y procesos de enseñanza. En este sentido, adherimos a Brown, S. y Glasner A. (2010) quienes al describir experiencias de evaluación en la universidad en el Reino Unido, muestran que los cambios más importantes han resultado de la adaptación del currículum en las instituciones. En este sentido, no se trata de cambiar métodos o instrumentos, sino la filosofía subyacente. El cambio más poderoso está en la enseñanza y en el modo en que los estudiantes pueden ser reorientados en el aprendizaje, mejorando su actuación a partir de la evaluación formativa,

Nuestro objeto de estudio es la evaluación didáctica -entendida como un proceso que permite a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, emitir un juicio de valor en relación con ciertos criterios acerca de las prácticas de aprendizaje y/o las prácticas de enseñanza - en profesores expertos, en un contexto académico e institucional con características que lo condicionan y que posibilitan tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia. Siguiendo a Steiman, J. (2008)¹³, este concepto de evaluación es mucho más abarcativo que lo habitualmente se relaciona con parciales,

¹³Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM - Miño y Dávila.

finales y notas, porque también la enseñanza es objeto de evaluación. En este proceso de evaluación también está incluida la acreditación, entendida como reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, que se constata por medio de algunos instrumentos (exámenes escritos, exámenes orales, trabajos prácticos, otros). Esta evaluación supone una actitud dialógica, una comunicación entre profesores y estudiantes, criterios compartidos. Mencionar la enseñanza como objeto de evaluación supone emitir un juicio de valor sobre ella, para tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Aspectos Metodológicos

El trabajo se enmarca metodológicamente en el paradigma interpretativo constructivista desde el enfoque cualitativo, pretendiendo la comprensión del conocimiento de los profesores expertos y de cómo han ido resignificando la evaluación del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza al conocimiento profesional docente. En esta línea, recurrimos al enfoque biográfico- narrativo teniendo en cuenta el objeto de estudio enmarcado en el ámbito de la Didáctica General y de la Didáctica de Nivel Superior- ya que este enfoque , en educación, permite resignificar las experiencias de vida de los docentes. Implica mucho más que una simple metodología de recogida y análisis de datos. Como señala Porta, L. (2012) “Esta reconstrucción y reorganización de la experiencia a través de la narrativa nos permite entonces atribuir significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales”.

Para llegar a los docentes expertos, en el diseño inicial de la investigación preveíamos la selección de 10 casos en el ámbito de las siguientes Facultades: Humanidades, Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura, Ciencias Económicas, Ingeniería y Medicina. El objeto de estudio se indagaría a partir de la implementación de algunas técnicas e instrumentos de recolección de información: Entrevistas semiestructuradas y en profundidad para la construcción de los casos narrativos; Grupos de discusión; encuestas a estudiantes (para la selección de los casos expertos); encuestas a pares docentes universitarios (para la selección de los casos expertos).

También planificamos que el análisis de la información incluyera: análisis categorial de las entrevistas en profundidad y semiestructuradas; construcción de historias de vida para los diez casos narrativos; análisis documental de los materiales curriculares y didácticos, instrumentos de evaluación producidos por los docentes y de documentos personales proporcionados por los sujetos estudiados.

Informe de avance

Los avances obtenidos en la ejecución del proyecto durante estos dos años han sido significativos y relevantes para la continuidad del mismo. Se logró la definición de los objetivos de investigación, la toma de las decisiones epistemológicas que permitieran su concreción, la indagación y análisis de los recursos de información específicos para la elaboración del estado del arte, se procedió a la construcción de los instrumentos de recolección de datos, implementación y análisis de algunos resultados de acuerdo a la siguiente secuencia:

a- *Encuestas a estudiantes*: para conocer su percepción en cuanto a las prácticas docentes y las prácticas evaluativas, además de ser una de las fuentes de información en el proceso de selección de los docentes

b- *Encuestas a docentes universitarios pares*: para lograr la triangulación de datos y selección de los casos de estudio.

c- *Entrevistas en profundidad*: para reconstruir las prácticas evaluativas y las razones que las justifican a partir del relato biográfico-narrativo, así como información de sus interacciones en el aula universitaria, como docentes expertos

Al incorporar elementos contextuales propios de esta Universidad¹⁴ se hace notorio que los colectivos, docentes y estudiantes, cuyos aportes se triangularon, difieren en cuanto a modalidades de trabajo y disponibilidades de tiempo, entre otras características. Por ello, se implementó con los estudiantes un cuestionario impreso autoadministrado en presencia de integrantes del equipo de investigación dirigidos a estudiantes avanzados, que al momento de integrar la muestra cursaban 3° año de sus carreras, en su mayoría, en tres Unidades Académicas (Facultad de Humanidades, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura y la Facultad de Ingeniería, UNNE).

El procesamiento de esta información permitió conocer:

a. Lo que dicen los estudiantes respecto de las prácticas evaluativas implementadas en las aulas de los diferentes espacios curriculares de su carrera de pertenencia y los docentes responsables de las mismas.

b. El ideario que han conformado respecto de las “buenas prácticas evaluativas”.

Con los docentes, hubo que decidir qué y cómo preguntar, innovando en el medio utilizado (encuesta en línea diseñada en los formularios de Google), sopesando ventajas y limitaciones y asumiendo el proceso de aprendizaje de este software. Las encuestas a los docentes “pares” brindaron una aproximación a las actividades que ellos consideran o asocian con buenas prácticas evaluativas, como así también identificaron a los docentes pares que llevan a cabo dichas prácticas.

Triangulada la información entre las respuestas de los docentes pares y de los estudiantes se detectaron los casos de estudio. De esta manera se iniciaron entrevistas en profundidad con un docente de Matemática, un docente de Bioquímica, dos docentes ingenieros, un docente de Ciencias de la Educación y un docente de Filosofía.

Se complementará esta “mirada” particular con el análisis de instrumentos de evaluación utilizados en diferentes prácticas evaluativas y los aportes de los materiales profesionales y curriculares que nos proporcionen los sujetos estudiados y que estamos procesando. Como afirma Rivas Flores (2009) la construcción de biografías, de los relatos dan cuenta de los contextos sociales, culturales y políticos en que se han construido.

¹⁴Las Unidades Académicas están distribuidas en campus de dos provincias; predominio de dedicación simple en los cargos docentes de las diferentes carreras; procesos de enseñanza – aprendizaje desarrollados en contextos de masividad, fuerte deserción y heterogeneidad en cuanto a la formación de base; con el desarrollo de programas institucionales de formación docente y la disponibilidad de infraestructura tecnológica asequible a los integrantes de los equipos docentes, entre otras.

El desarrollo de la Investigación y el avance logrado en el proceso, se tradujo en diferentes producciones, elaboradas por miembros del equipo y socializadas a través de diferentes presentaciones en Jornadas y Congresos. Así, podemos mencionar los siguientes trabajos publicados:

- El conocimiento didáctico y buenas prácticas de docentes universitarios. Yarros, Betty Mabel; Kaliniuk, Ángela Teresa. En: AIDIPE 2015, XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad de Cádiz, (AIDIPE). Cádiz, España, junio de 2015. ISBN: 978-84-686-6905-2 (Vol. 2, pp. 857-865).

- Variables que afectan el acceso y permanencia en la carrera de Ingeniería. Ruberto, Alejandro; Núñez, Gloria; Balbi, Milena; Giraudo, Marta. Revista del Instituto de Matemática de la Facultad de Ingeniería. N° 21, Año 11, Agosto 2015. pp. 68-75. ISSN 1850-9827.

- Representaciones del buen profesor universitario. Ayala, Mirtha; Lasgoity, Ana; Obez, Rocío. En: VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, ponencias y simposios. Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas (libro digital, en Internet). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2015. 11 pp. ISBN: 978-987-544-655-7.¹⁵

- La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE. Kaliniuk, Ángela Teresa; Alcalá, María Teresa; Núñez, Gloria Santa; Yarros; Betty Mabel; Ayala, Mirtha Elizabeth; Obez, Rocío Mariel; ...; Bobadilla, Carolina Sandra Gabriela; Balbi, Milena María. En: Proyectos de vinculación, extensión y transferencia: resúmenes extendidos. Resistencia: Editorial de la Facultad de Ingeniería de la UNNE, 2016. pp. 10-13.

-Los buenos profesores de Ingeniería de acuerdo a las representaciones de los estudiantes. Rocío Mariel Obez, Milena Balbi. En: Actas del III Congreso Argentino de Ingeniería. CADI 2016 (Libro digital). Resistencia, UTN. Facultad Regional Resistencia, 2016. ISBN 978-950-42-0173-1. pp. 939-949.¹⁶

-Caracterización de estudiantes que acceden y permanecen en la carrera de Ingeniería. Ruberto, Alejandro; Balbi, Milena María; Giraudo, Marta Beatriz; Núñez, Gloria S. En: Actas del III Congreso Argentino de Ingeniería. CADI 2016 (Libro digital). Resistencia, Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Resistencia, 2016. ISBN 978-950-42-0173-1. pp. 1427-1433.¹⁷

-En la transformación de prácticas evaluativas, en el aula universitaria ¿influye la experticia?, Kaliniuk, Ángela Teresa; Yarros, Betty Mabel. En: VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas”. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. GIEEC y GIEDHIS. Mar del Plata, 29 al 31 de octubre de 2015.

¹⁵Disponible

<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/ayala.pdf>

¹⁶Disponible en: <ftp://ftp.frre.utn.edu.ar/Libro%20de%20Actas%20CADI-CAEDI%202016.pdf>

¹⁷Disponible en: <ftp://ftp.frre.utn.edu.ar/Libro%20de%20Actas%20CADI-CAEDI%202016.pdf>

en:

-Buenas Prácticas Evaluativas en Docentes Universitarios. Kaliniuk, Ángela Teresa; Yarros, Betty Mabel; Obez, Rocío Mariel. En: III Congreso Internacional de Educación “Formación, sujetos y práctica”. Universidad Nacional de la Pampa, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto para la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. General Pico, La Pampa, 28, 29 y 30 de abril de 2016.¹⁸

-Las “buenas prácticas evaluativas” desde la mirada de los docentes pares en la universidad. Aporte de las encuestas en línea. Ángela Teresa Kaliniuk, Gloria Santa Núñez, Carolina Sandra Gabriela Bobadilla, Rocío Mariel Obez, Lucrecia Emilia Ghione, Artículo completo elaborado en 2016 para ser presentado en 6º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa (CIAIQ 2017), en Salamanca (España) en Julio de 2017.

Reflexiones finales y Propuestas futuras:

La mayoría de los integrantes del equipo de investigación han trabajado en estudios que abordan el análisis de los procesos de construcción y las manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente (CPD) de profesores de Nivel Superior. Al ejercer la docencia en la Universidad en carreras de formación docente, una preocupación constante es la formación docente continua y los procesos de evaluación, preocupación que impulsó la investigación en diferentes unidades académicas de pertenencia.

Las entrevistas en profundidad, los relatos de docentes expertos de amplia trayectoria, iniciados ya con docentes de seis carreras de grado de diferente filiación disciplinar en tres Facultades, nos están permitiendo un acercamiento comprensivo a la construcción de categorías teóricas referidas a la buena enseñanza y a las prácticas evaluativas.

La identificación de los casos de estudios a partir de las “voces” de los actores que interactúan en el aula universitaria, muestran además que existe una dinámica particular entre las identidades individuales y las colectivas de la institución, llámese Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas o Humanidades, en la UNNE.

Los análisis biográficos narrativos que estamos realizando, contextualizan las experiencias y están ayudando a conocer condiciones personales e institucionales desde las que se ha originado la experiencia. Al mismo tiempo, nos interpelan como grupo de investigación, grupo heterogéneo en cuanto a los trayectos de formación (Investigadores de las Áreas: Matemática- Bioquímica, Ciencias de la Educación, Bibliotecología) que hemos logrado construir una base de conocimiento común, a partir de la coordinación de esfuerzos para impulsar la producción sobre la temática.

¹⁸Referencia en: <http://www.humanas.unlpam.edu.ar/wordpress/cie2016/presentacion-de-ponencias/ponencias-aceptadas/> Con autorización de publicar en forma digital bajo la Licencia Creative Commons: Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional en agosto 2016.

Referencias

- Allen, D. (Comp.).(2006). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós. p.13.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.).(2010). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Informe de avance del Proyecto de Investigación “*La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE*”. Período informado 01/2015 - 12/2016. Presentado a la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. En proceso de evaluación.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Porta, L. y Alvarez. (comp.). (2012). *Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior*. En: Revista de Educación . Facultad de Humanidades. UNMDP. pp. 75-88.
- Proyecto de Investigación “*La evaluación didáctica en profesores universitarios expertos de la UNNE*”. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. Duración: 01/01/2015 - 31/12/2018. Res. N° 852/14-CS. Expte. N° 01-2014-01117. Código: PI: H008-14.
- Rivas Flores, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*. En Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro. pp. 17-36.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM - Miño y Dávila.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2014). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Wittrok, M. C. (1997). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Buenos Aires: Barcelona.
- (1997). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Buenos Aires: Barcelona.

**Título: ¿Qué piensa el estudiante universitario cuando dice aprender?
Implicancias para la mediación pedagógica**

Autoras: Ida Lucía Morchio, Solange Astudillo

Correo electrónico: lucy_morchio@yahoo.com.ar, solange.astudillo@outlook.com

Presentamos un estudio fenomenográfico sobre las concepciones de aprender en 263 estudiantes que cursan el 2° y el último año de Ciencias de la Educación/Pedagogía, en cuatro universidades Latinoamericanas. Quedan planteadas dos dimensiones temporales (tramo inicial/final) y cuatro contextos espaciales (Universidades de Colima, Nacional de Cuyo, Estadual Paulista y Federal de Río de Janeiro).

El interrogante central es si estas concepciones, son universales -sin diferencias claras en estudiantes que cursan la carrera en diferentes universidades-, si muestran algunas diferencias según el contexto educativo -las que no remiten a aspectos sustanciales-, o si son construcciones con características representativas de cada contexto.

La información se reúne a través del INCEAPU-Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (Morchio, 2009, 2014), que en el ítem 3 solicita explicar en un párrafo qué es APRENDER para usted/vos.

El abordaje se formaliza en dos instancias: 1. desde las categorías propias se analizan en nuestra población convergencias y divergencias según el contexto educativo del estudiante -universidad-, 2. desde el sistema de categorías propuesto por Rosário et al. (2006).

Los resultados muestran el predominio de aspectos comunes, sin embargo, en función de los hallazgos se reconocen algunos elementos distintivos.

Palabras claves: Concepciones de aprendizaje, Mediación Pedagógica, Aprendizaje Autorregulado

Introducción

Aprender en la universidad es un fenómeno complejo en el que se conjugan factores del estudiante, del profesor y del contexto. Entre ellos constituimos en objeto de estudio *lo que entiende el estudiante cuando dice aprender*, es decir, las concepciones de aprendizaje.

La concepción de aprendizaje es un componente de la dimensión cognitiva de la autorregulación que interviene como marco de referencia y guía epistémica de las acciones que realiza quien aprende (Martínez Fernández y Rabanaque, 2008). Con esta mirada resulta primordial que, quien lleva a cabo la mediación pedagógica, la tenga en cuenta a la hora de plantear su propuesta educativa.

El tema ha dado lugar a un nutrido cuerpo de investigaciones. Interesan en particular a nuestro trabajo los desarrollos de Marton et al. (1993), Paakari et al. (2011), Pintrich (1995, 2002), Pozo y Scheuer (1999), Rosário et al. (2006), Säljö (1979), y Vermunt y Verloop (1999). Ellos hacen su aporte a las bases teóricas de esta investigación.

El interrogante de partida es, si estudiantes de diferentes instituciones emplean la palabra aprender con las mismas connotaciones. Al respecto, se reconocen tres posturas: 1. las concepciones de aprender son universales -lo que en nuestra

investigación se traduciría en la hipótesis de que no se muestran diferencias claras en estudiantes que cursan la carrera en diferentes universidades-, 2. se observan algunas diferencias, pero estas no remiten a aspectos sustanciales y 3. la concepción es una construcción distintiva según el contexto (Paakari et al., 2011).

El estudio que informamos se enmarca en la línea de investigación *Aprendizaje en la universidad* (Morchio dir., 2007 y en desarrollo), en la cual el aprendizaje se entiende como un proceso activo y constructivo, que remite a un contexto y que puede ser autorregulado.

Con un enfoque fenomenográfico y mediante procedimientos propios del análisis cualitativo, se realizaron dos estudios.

- Entre 2007 y 2013, se reconocieron categorías en vivo a través del método comparativo constante en 501 producciones escritas de alumnos que se encuentran en el tramo inicial/final de su trayectoria formativa, en cinco carreras. Los resultados se interpretaron en relación con las categorías propuestas por Marton y Säljö (1976), las que fueron retomadas por Pozo y Scheuer (1999) y por Martínez Fernández (2007). En esa instancia, los resultados mostraron que las concepciones varían en función de la carrera, en cambio el factor tramo mostró un comportamiento irregular (Morchio et al., 2015).
- Entre 2014 y 2015 se estudiaron las concepciones de aprendizaje en 263 estudiantes que cursan el 2° año y el último año (tramo inicial/final) en Ciencias de la Educación/Pedagogía, en las cuatro universidades latinoamericanas mencionadas, desde las categorías en vivo y desde el sistema de categorías propuesto por Rosário et al. (2006).

En esta ponencia comunicaremos hallazgos que proceden de la última aproximación.

1. Análisis de las concepciones en nuestra población a partir del sistema de categorías de Rosário et al.¹⁹

En este apartado se analizan las categorías en nuestra población en relación con las desarrolladas en el trabajo de Pedro Rosário y colaboradores, en el artículo “Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje” publicado en 2006, en la revista *Galego-portuguesa de Psicologia e educación* N° 11-12 (vol. 13).

Los autores describen las concepciones de aprendizaje de 48 estudiantes de 9° (14.6 años de media) y de 12° (17.5 años de media) de Bachillerato y de 4° de curso de la Licenciatura en Formación de Profesorado (22.4 años de media) de la ciudad de Évora, Portugal. Los principales objetivos del estudio fueron, por una parte, explorar las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y su estructura y, por otra, puntualizar

¹⁹ Las descripciones se acompañan con textos extraídos de las producciones originales de los estudiantes. El sistema de codificación empleado incluye: universidad-tramo-n° de caso. A modo de ejemplo, UNCUYO-TI-25, donde TI (significa tramo inicial) y 25 (número de caso en esa institución).

las semejanzas y diferencias según cursos. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas utilizando procedimientos de análisis cualitativos y cuantitativos.

Se seleccionó esta investigación por sus puntos de contacto con nuestro proyecto de investigación: “Aproximación pluridimensional al aprender en la universidad. Hacia una gestión autorregulada del aprendizaje” (Morchio, dir., SeCTyP 2016-2018). Ambos, desde una perspectiva fenomenográfica, describen las concepciones sobre qué es aprender, no obstante, varían en la muestra; la primera, N=48 estudiantes de diferentes niveles educativos de Portugal y la segunda, N=263 -138 que cursan el tramo inicial y 125 el tramo final- en la Universidad Estadual Paulista, Universidad de Colima, Universidad Federal de Río de Janeiro y Universidad Nacional de Cuyo, de tres países, Argentina, Brasil y México.

Las voces de los estudiantes que participan en nuestro trabajo, según las categorías in vitro, se encuentran reflejadas del siguiente modo²⁰:

1. **Aprender es algo envolvente y diversificado**²¹. Las fuentes y formas de aprendizaje son variadas, Se aprende no solo conceptos, sino también conocimientos, hábitos, valores, saberes, teorías, experiencias, destrezas y costumbres. “*Aprender (...) consiste en la adquisición de hábitos, de conocimientos, de valores, etc. (...)*” (UNCUYO-TI-C23). Esta categoría se reitera en las respuestas de la Universidad de Colima, tanto en el tramo final como en el inicial, en cambio, está ausente en la Universidad Estadual Paulista.
2. **Aprender es aumentar el conocimiento**. El aprendizaje se entiende como incrementar, asimilar nuevos conocimientos. “*Aprender es adquirir un nuevo conocimiento que le es significativo (...)*” (UFRJ-TF-C35). Esta categoría es la que más se repite en las producciones de las cuatro universidades y de ambos tramos.
3. **Aprender es memorizar**. Implica retener y recordar lo aprendido. “*Aprender es que el conocimiento que adquieres lo tengas en tu memoria (...)*” (UDC-TI-C12). Si bien esta categoría se menciona explícitamente en pocas producciones, en general, es más frecuente en estudiantes del tramo inicial, particularmente, en la Universidad de Colima.
4. **Aprender es aplicar**. Es la capacidad de utilizar y transferir lo aprendido a diferentes situaciones. “*Saber aplicar en experiencias vividas todo y cualquier contenido (...)*” (UFRJ-TF-C38). Esta categoría es frecuente en la Universidad de Colima en el tramo final, mientras que es mínima su presencia en las producciones de las universidades restantes.
5. **Aprender es comprender**. Conlleva relacionar un contenido con lo ya conocido, integrarlo a los esquemas existentes, ampliarlos y crear otros nuevos. Implica también analizar lo aprendido. “*Aprender, a mi entender, es poder*

²⁰ Es necesario aclarar que, con frecuencia, en la producción de un estudiante están presentes elementos de más de una categoría.

²¹ Se destaca en negrita la denominación de las categorías en Rosario et al. (2006).

- comprender y relacionar los temas estudiados (...)*” (UNCUYO-TF-C36). Es la segunda en frecuencia en nuestra población.
6. **Aprender es ver las cosas de forma diferente.** Es recrear, reestructurar y resignificar las ideas previas sobre un tema. *“Aprender para mí es significar y resignificar algo, es la búsqueda de certidumbres trabajando con incertidumbres y un proceso humanizador civilizatorio”* (UFRJ-TF-C52). Esta categoría es poco mencionada por los estudiantes de las cuatro universidades.
 7. **Aprender es cambiar como persona.** Es un proceso interno mediante el cual la persona desarrolla sus capacidades, apropiando un nuevo modo de actuar y pensar para enfrentar la realidad. Una forma de superación y perfeccionamiento que implica lograr una visión cada vez más acabada de sí mismo. *“Proceso que puede desarrollarse tanto de manera autónoma (...) donde el sujeto adquiere y desarrolla herramientas para su emancipación”* (UNCUYO-TF-C52). Si bien esta conceptualización es poco frecuente, donde más se expresa es en el tramo final de la Universidad Federal de Río de Janeiro y Universidad Nacional de Cuyo.
 8. **Aprender es realizarse.** Trae aparejada una dimensión de futuro, cumplir sueños. (...) *poder realizar sueños que están presentes en nuestros objetivos”* (UEP-TI-C2). Esta categoría, muestra escasa presencia en nuestra población.
 9. **Aprender es un proceso no limitado por el tiempo y el espacio.** Es un “camino” prolongado y extenso que dura toda la vida. No solo se aprende en el aula, también en diversos ámbitos. *“Es el conocimiento que se adquiere a través del tiempo”* (UDC-TF-C67). Estudiantes de los dos tramos de la Universidad de Cuyo y de la Universidad de Colima son quienes más emplearon esta conceptualización.
 10. **Aprender es un proceso individualizado.** Es algo que realiza la persona individualmente, también implica que lo aprendido se hace propio. *“Aprender (...) está relacionado con una trayectoria.”* (UNCUYO-TF-C41). Al igual que en la categoría anterior, los estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad de Colima son quienes más recurrieron a la misma para definir aprendizaje, y lo hacen en la misma proporción en ambos tramos.
 11. **Aprender es un proceso experiencial.** No solo se aprenden experiencias, sino que el acto mismo de aprender es una experiencia. *“Aprender para mí encierra una serie de preguntas como interactuar (el sujeto y el medio, el sujeto con otros) y dialogar, a fin de transformar experiencias y con eso enriquecer su capital cultural, social, económico, etc.”* (UFRJ-TF-C70). Aunque la presencia de esta categoría es acotada, donde menos aparece es en la Universidad Nacional de Cuyo, tanto en el tramo inicial como en el final; en cambio, quienes más la emplean son los estudiantes del tramo final de la Universidad Federal de Río de Janeiro.
 12. **Aprender es un proceso interactivo.** Es un proceso que realiza la persona con la compañía y la guía de un otro. Se concreta en la participación y diálogo. *“Aprender lo considero como (...) poder ayudar a aprender a otros mediante la*

educación” (UDC-TI-C10). Esta conceptualización poco visible en las cuatro universidades.

13. **Aprender es un proceso de enseñanza.** Proceso en el que se encuentra el docente y el alumno, educando-educador. “*Es un proceso que realiza la persona "educando" con la compañía y la guía de un educador (...)*” (UNCUYO-TI-C5). La mención de esta concepción es reducida en el conjunto de nuestra población.
14. **Aprender es positivo.** Es algo que nos favorece y que es muy valioso. “*(...) Aprender lleva todo un proceso de enseñanza aprendizaje que es muy importante*” (UDC-TF-C64). Esta categoría es la menos frecuente en el conjunto; solo dos estudiantes de la Universidad de Colima y de la Universidad Estadual Paulista las utilizaron.

En función de la descripción precedente, las concepciones más reiteradas en orden decreciente son: *aprender es aumentar el conocimiento, aprender es comprender y aprender es un proceso no limitado por el tiempo y el espacio*. Mientras que las menos mencionada es *aprender es algo de valor*.

A modo de corolario, no observamos diferencias claras entre tramos, ni entre estudiantes de diferentes universidades respecto de lo que entienden por aprender.

2. Divergencias y limitaciones del sistema de categorías de Rosário en relación con nuestra población

Si bien el sistema de categorías de Rosário et al. (2006) resultó operativo para el análisis de las concepciones halladas en nuestra población, algunas producciones no quedaron incluidas o lo fueron solo parcialmente. Se describen a continuación, algunas divergencias y limitaciones.

La primera limitación se observó en la categoría de *aprender es comprender*. En la aproximación de Rosário et al., no se incluyen elementos tales como problematizar y cuestionar, que se reiteran en las concepciones de los estudiantes de las cuatro universidades. Ello nos lleva a sugerir la incorporación de una nueva categoría:

1. **Aprender es problematizar**, esta consideraría las expresiones tales como cuestionar, interpretar, adoptar miradas críticas y reflexionar. En las siguientes conceptualizaciones puede apreciarse lo mencionado: “*Aprender es disponer del conocimiento, para problematizarlo, cuestionarlo y reflexionarlo, tener la posibilidad de recrear, resignificar y expresar ideas*” (UNCUYO-TF-C32). “*Aprender es desarrollar la capacidad de argumentar y cuestionar críticamente algo que fue construido durante un proceso de enseñanza-aprendizaje*” (UFRJ-TF-C31).

De igual modo, para poder analizar de forma exhaustiva las concepciones de aprendizaje en nuestra población, sería necesario agregar nuevas categorías, las cuales podrían ser las siguientes:

2. **Aprender es desenvolverse en la sociedad.** En las concepciones de los estudiantes son frecuentes las expresiones vinculadas con conocer lo que sucede en el entorno, explorarlo, transformarlo, adaptarse, sociabilizarse. “*Es crecer y buscar un desarrollo para vivir en sociedad y tener más oportunidades*” (UEP-

TI-C8). “Proceso por el cual nos apropiamos de una serie de saberes (...) que nos servirán en el desenvolvimiento de cada uno de los sujetos (en la sociedad en general, en diferentes campos, en diferentes contextos)” (UNCUYO-TF-C48).

3. **Aprender es expresar lo aprendido.** En varias producciones de estudiantes de las cuatro universidades se alude a la capacidad de expresar con palabras lo aprendido. Al parecer, ser capaz de evocar o transmitir el conocimiento es indicador de aprendizaje efectivo. Si bien en la categoría de *aprender es un proceso interactivo* se menciona la transmisión a los demás del saber adquirido, esto no siempre implica un “otro”. Esto lleva a pensar en una nueva categoría que sea más abarcadora y que haga más visible la conducta de *expresar*. “Aprender es cuando aquella exposición de tema visto queda grabado y se puede expresar el contenido sin dificultad alguna asociándolo con demás temas” (UDC-TF-C90).
4. **Aprender es reproducir lo aprendido.** A pesar de que en Rosário et al. (2006) se incluye la categoría *aprender es memorizar*, la descripción que la acompaña remite a la memorización como una forma de almacenar la información, sin hacer referencia a establecer relaciones -explícita o implícitamente-, a la reproducción o a la comprensión. “Reproducir” se menciona con frecuencia en las producciones de nuestros estudiantes: “(aprender) es un proceso a través del cual adquieres conocimientos, ya sea teóricos o prácticos, los cuales puedes reproducir (...)” (UDC-TF-C72). “Es incorporar información nueva y luego poder reproducirla luego de haber comprendido el material” (UNCUYO-TF-C35).
5. **Es construir/descubrir.** El foco de esta concepción está puesto en hacer algo nuevo con lo aprendido, encontrar nuevas realidades, trascender lo dado. “Aprender es descubrir algo que no se sabía antes (...)” (UFRJ-TF-C19). “Construir un nuevo conocimiento (...)” (UEP-TF-C36).

Por otra parte, no encontramos diferencias significativas entre las categorías de *aprender es cambiar como persona* y *aprender es realizarse*. Ambas, destacan el cambio y desarrollo personal a futuro, por lo que consideramos propicio unificarlas en:

- **Aprender es cambiar como persona**

Algo semejante sucede con *aprender es algo envolvente y diversificado* y *aprender es un proceso experiencial*, en tanto aluden a formas de aprender, lo que sugiere la alternativa de agruparlas en:

- **Aprender es algo envolvente y diversificado**

3. *A modo de propuesta...*

En el cruce entre las categorías propuestas por Rosário et al. (2006) y las identificadas en nuestro estudio, resulta un nuevo sistema de categorías:

1. *Aprender es algo envolvente y diversificado*

2. *Aprender es aumentar el conocimiento*
3. *Aprender es memorizar*
4. *Aprender es aplicar*
5. *Aprender es comprender*
6. *Aprender es ver las cosas de forma diferente*
7. *Aprender es cambiar como persona*
8. *Aprender es un proceso no limitado en el tiempo y espacio*
9. *Aprender es un proceso individualizado*
10. *Aprender es un proceso interactivo*
11. *Aprender es un proceso de enseñanza*
12. *Aprender es positivo*
13. *Aprender es desenvolverse en la sociedad*
14. *Aprender es expresar lo aprendido*
15. *Aprender es reproducir lo aprendido*
16. *Aprender es construir/descubrir*
17. *Aprender es problematizar*

Discusión

Luego de haber utilizado el sistema de categorías que propone Rosário y colaboradores para analizar las concepciones de aprendizaje en nuestra población, llegamos a la conclusión de que no se muestran diferencias claras entre las dos dimensiones temporales (tramo inicial/final) y los cuatro contextos educativos (Universidades de Colima, Nacional de Cuyo, Estadual Paulista y Federal de Río de Janeiro).

Antes de concluir, es relevante señalar que las concepciones inciden en la conducta de quien aprende y de quien enseña, lo que sugiere la necesidad de que el docente explicita y dialogue con sus alumnos sobre lo que él entiende por aprender, lo que el educando debe realizar para responder a su propuesta didáctica y lo que espera que sus estudiantes entiendan por aprender en la sociedad del conocimiento. Con esta mirada, las concepciones de aprendizaje se constituyen en insumos para la mediación.

Entendemos la mediación pedagógica como promoción y acompañamiento del aprendizaje. Consiste en tender puentes que se van afirmando de un lado del umbral del aprendiz y del otro lado en lo que buscamos llegar a partir del aprendizaje y de la construcción personal y social (Prieto Castillo, 2004).

Mediación que exige tener en cuenta qué entiende el estudiante por aprendizaje, en tanto condicionante de su manera de aproximarse al saber, y factor que aproxima o que aleja al alumno que estudia de acuerdo con lo que cree que es aprender, y al profesor que evalúa el logro o no de un aprendizaje en función de esta concepción. No se puede tender el puente si no se sabe cuál es el punto de partida de quien debe cruzarlo.

Resta precisar de qué manera condiciona la confluencia de la concepción de aprendizaje en la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje de quienes están involucrados en el acto educativo.

Bibliografía

Martínez Fernández, J. R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16 (<http://revistas.um.es/analesps/article/view/23261>).

Marton, F., Beaty, E. y Dall'Alba, G. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.

Morchio, I.L. (dir.) et al. (2009). *Aprender en la universidad. Representaciones, procesos, estrategias y factores implicados: análisis desde la perspectiva del alumno y del profesor*. Informe final del proyecto Bienal 2007-2009 (<http://bdigital.uncu.edu.ar/8846>).

Morchio, I.L., (dir.). Proyectos bienales, avalados y financiados por la SeCTyP de la UNCuyo (Autor dir., 20007-2009, 2009-2011, 2011-2013, 2013-2015), códigos: 06/G443, 06/G524, 06/G602 y 06/G684, respectivamente (www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos).

Morchio, I.L. (2007). *Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU)*. Documento no publicado.

Morchio, I.L. (2014). *Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU)*. *Revista de Orientación Educacional*, 28(53), 77-95.

Morchio, I.L. (dir.), Difabio de Anglat, H., Garzuzi, V., González, G., González, M.L., Giorda, E., Astudillo, S. y Viggiani, A. (2016). *Aproximación pluridimensional al aprender en la universidad. Hacia una gestión autorregulada del aprendizaje*. Facultad de Filosofía y Letras. Proyecto 2016-2018, SeCTyP, UNCuyo, Código: 06/G746 (www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos).

Morchio, I.L. (coord.), Difabio de Anglat, H., Del Río, A. González, G., González, M. L., Garzuzi, V., Diblasi, L., Giorda, E., Berlanga, L., Alarcón, A. y García, G. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Buenos Aires: Teseo.

Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21, 705-714.

Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63(3), 3-12.

Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225 (<http://www.informaworld.com/smpp/title-content-t775653706>).

Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Prieto Castillo, D. (2004). *En torno a la mediación pedagógica*. [En línea] Disponible en: www.prietocastillo.com/ensenar-y-aprender# Fecha de consulta: 22 de agosto de 2017.

Rosário, P., Grácio, M.L., Núñez, J.C. y González-Pienda, J. (2006). *Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 11-12(13), 195-206.

Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.

Vermunt, J., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Título: El rol docente y su vinculación con los estudiantes en la modalidad de educación en contextos de privación de libertad. curriculum y enseñanza

Autor: Silvina Fernanda Vaca Oviedo

Correo electrónico: silvinavacaoviedo@gmail.com

En el presente trabajo me propongo analizar procesos de desarrollo curricular, haciendo visibles prácticas de enseñanza desarrolladas en la modalidad de la Educación en Contexto de Privación de Libertad (ECPL), en el ámbito de los institutos de menores en conflicto con la ley. Intentaré poner en un lugar central a los sujetos docentes, sus prácticas y su vinculación con los estudiantes que se encuentran allí alojados por diferentes causas penales.

En la LEN N 26.206, está contemplada como una de las modalidades que atraviesa al sistema educativo la ECPL que tiene como objetivo primordial garantizar la continuidad de los estudios de los adolescentes más allá de la situación penal en la que se encuentren.

Todos los sujetos, son sujetos de derecho y como tal tienen derecho a acceder a una educación de calidad y digna. Entendemos al sujeto como parte de una cultura que lo conforma y a la que conforma, ello implica tener presente que cada alumno en conflicto con la ley y a su vez en situación de encierro, tiene circunstancias personales, institucionales y sociopolíticas particulares, cuya subjetividad se puede encontrar perturbada, y ha definido en buena medida la circunstancia de encierro. Para llevar a cabo esta investigación realicé 12 entrevistas a los docentes de educación física, manualidades, lengua, matemática, bibliotecas abiertas, programa FINEs, talleristas, coordinadora del área educativa y coordinador de operadores convivenciales. A su vez observé las diferentes clases de las materias nombradas en distintos tiempos y espacios, y mantuve conversaciones informales con algunos estudiantes.

Palabras claves: curriculum, docentes, estudiantes, contexto de privación de libertad, educación

Presentación

Se analizará prácticas de enseñanza que se desarrollan en el Centro de Recepción y Clasificación de Menores "Julio A. Roca", el cual recibe jóvenes menores de 18 años en conflicto con la ley. Esta institución se encuentra ubicada en una zona periférica de San Miguel de Tucumán y cuenta con un promedio de 45 adolescentes que varían permanentemente a medida que llegan y se van de la institución, según el tipo y gravedad del conflicto.

Los adolescentes que se encuentran alojados conforman un grupo muy heterogéneo por distintas razones: sus edades oscilan entre 13 a 17 años, y hay grandes variaciones en la permanencia de cada uno dentro de la institución y su nivel educativo al ingresar. Todo ello dificulta la planificación curricular para el proceso de escolarización de estos jóvenes. Al ser tan heterogéneo el nivel educativo recorrido por cada uno de ellos, se genera una situación compleja respecto de cómo organizar las clases teniendo en cuenta las características particulares de cada adolescente.

Los contextos de privación de libertad suelen estar invisibilizados y a las personas que padecen algún tipo de reclusión no se las ve ni se las escucha. En ese sentido, los

adolescentes en conflictos con la ley que se encuentran en institutos de menores tienen dificultades para expresarse como sujetos de derecho desde el aprendizaje y a través de la palabra y el vínculo con el otro. La escuela podría favorecer la visibilización de estos jóvenes contribuyendo a su inclusión en la misma sociedad en la que antes fracasaron.

Según Scarfó (2003)

la educación en contextos de encierro se encuentra en un campo de tensiones, dado por dos factores fundamentales: 1- el entorno restrictivo de la prisión y su lógica de disciplinamiento y, 2- la finalidad educativa que se propone, en tanto proceso de construcción de autonomía.

Nos encontramos entonces, en un ámbito de discrepancias entre dos lógicas contradictorias; las restricciones de la vida en prisión, impuestas por razones de seguridad, supervisión y control y las posibles implicaciones de una educación liberadora y orientada al desarrollo de los sujetos en el marco de una vida socialmente aceptable.

La escuela o centro educativo penitenciario representa una organización dentro de otra organización, con objetivos y visiones muchas veces dispares, incluso opuestas (Scarfó, 2003 y Blazich, 2007). En este contexto los alcances de la educación se ven condicionados por el modelo predominante de organización y administración (donde se prioriza la seguridad), por la cultura y los valores (el concepto de castigo y no el de promoción de los Derechos Humanos) y las condiciones materiales concretas (pobreza extrema, hacinamiento, escasa atención a la salud).

Los espacios de exclusión, como lo son los institutos de menores, están dispuestos para aquellos que difieren de las condiciones consideradas “normales” por determinada concepción del poder. El tiempo y el espacio en que el sujeto ha sido aislado se constituye en un estigma social permanente.

Muchos de los estudiantes que se encuentran en el Centro Roca son repitentes. La repitencia genera el abandono escolar y con ello, la mayor parte de las veces, la no culminación de la escolaridad establecida obligatoriamente por la ley. Uno de los aspectos que interviene en este “retraso” es el proceso evaluativo. Se detiene la trayectoria del alumno para que aprenda lo que no aprendió en ese año. Distintas variables como la desocupación, pérdida de trabajo, diferencias culturales, lingüísticas, y la pobreza podrían ser algunas de las aristas que nos ayudarían a explicar los fenómenos de estas trayectorias extendidas.

En este sentido, ¿el Centro Roca implementa las políticas educativas que favorezca las trayectorias educativas de los estudiantes? ¿Cuáles serán las estrategias didácticas que implementarán los docentes para atender las múltiples y variadas necesidades académicas de los jóvenes que se encuentran allí?

Las clases: un espacio de encuentros y desencuentros

Rafael Gagliano (2005) sostiene que

existen dos funciones que deben cumplir los adultos y la escuela para concretar el encuentro: recuperar el lenguaje cotidiano como medio que nos expresa, nos permite

conocer y nombrar el mundo que habitamos; y llevar a la práctica el cuidado de los alumnos.

Pensar en estos jóvenes implicaría comprometerse con su subjetividad, su realidad y sus ideales. Plantear una dinámica de clase donde los estudiantes sean el motor, el sujeto central de las prácticas docentes, ofreciéndoles la posibilidad de la palabra como herramienta de liberación y construcción de una conciencia crítica y responsable de sus actos.

Durante el período de observaciones realizados en el Centro Roca, pude participar de diferentes clases dentro de la institución. Esto me permitió tener una mirada holística de lo que sucedía en el aspecto pedagógico didáctico. Las clases observadas fueron de Educación Física, Lengua, Matemática, Manualidades, FINEs (alfabetización), Bibliotecas Abiertas, talleres de murga, proyecto huerta, jóvenes comunicadores. En todos los casos encontré un factor común, que implicaba la selección que hacía el Centro de los estudiantes que podían participar de la clase, lo que estaba relacionado directamente con el comportamiento de los adolescentes. Cuando la institución consideraba que los jóvenes habían tenido un “mal comportamiento”, ello limitaba sus posibilidades de asistir a las clases. El motivo de esta decisión era garantizar un mayor y “mejor” control del grupo con el que se trabajaría en la clase, lo que significaba que no todos podían participar de la misma aún teniendo el derecho y las ganas de hacerlo. También hubo casos de jóvenes que decidían por propia voluntad quedarse dentro de su sector.

Por otra parte, los grupos que participaban en las clases eran elegidos según el sector donde se encontrasen ubicados. No juntaban estudiantes del sector donde alojaban a los que tenían buen comportamiento con aquellos ubicados en el sector de máxima seguridad porque siempre resultaban trifulcas entre ellos. Por lo tanto el nivel académico de los jóvenes era heterogéneo y les implicaba un mayor desafío al docente a cargo.

Durante las entrevistas realizadas a los distintos docentes pudieron manifestar sus miradas respecto al espacio aula donde deberían llevar a cabo las clases:

“Si los chicos quieren ir al baño estando en el área de educación no pueden ir solos y a veces los operadores no están para acompañarlos y es peligroso dejarlos ir solos porque pueden escaparse”

“No quiero traer a los chicos al aula porque hay hierros sólidos y pueden usarlos como puntas y es peligroso especialmente para ellos”

“A veces enseño en el aula, dentro del arresto vemos películas y después las comentamos”

“Entre las 9 a 9.10 hs ya voy a los sectores a trabajar con los chicos porque el aula está ocupado con el 1er ciclo”

Al realizarles preguntas respecto a la forma de planificar, los docentes evidencian las dificultades para organizar la enseñanza destinada a grupos tan heterogéneos:

“A veces puedo planificar, a veces no, depende del material con el que cuente o del pedido de los chicos”.

“No tengo planificación porque aquí varía mucho el ingreso y egreso de los chicos. Tengo hojas sueltas con las actividades que realizan porque cuadernos no les doy porque se van rápido del instituto”.

“No trabajo con planificación anual porque no se puede cumplir, pero día a día voy organizando mis clases. Trato de mezclar a los chicos de los sectores para trabajar pero a veces se siente mucho la tensión entre ellos y no sirve eso”.

“Yo tengo 20 cuadernos para los chicos que me mandan del Ministerio de Educación de la Provincia, pero no les doy porque los chicos entran y salen, se pierden, se los roban en el sector, traban el baño, por eso compro hojas y les doy para que trabajen, después me los llevo y los guardo”.

“Cada alumno trabaja con ejercicios diferentes pero relacionado con un mismo tema: nombre, abecedario, sopa de letras”.

Respecto de las condiciones para el aprendizaje, los docentes se dan cuenta de lo complejo en particular por las condiciones subjetivas de los jóvenes:

“Es complicado dar una educación sistemática porque vienen con una carga emocional fuerte: se sienten abandonados, algunos papás están en la cárcel, tienen a sus novias embarazadas, rompen el clima de clase y se torna difícil”.

“Es necesario trabajar la temática de convivencia con los chicos por ejemplo mediante juegos. Cortar el clima frío cuesta”.

Tampoco el contexto de trabajo se percibe como organizado, ni como facilitador un estímulo para la tarea docente:

“Lo que falta es la organización y comunicación con los talleristas, porque muchas veces coincidimos en los horarios de clase y siempre alguna queda sin darse”.

Scarfó (2014) dirá que *la función docente es un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan las interacciones, caracterizado por un conjunto de saberes previos y otros que se dan en el “territorio”*. La formación y la selección de los docentes para desempeñarse en contextos de encierro han privilegiado sólo una de las tareas pedagógicas, *“el dar clase”*, olvidando o dejando de lado en términos de curriculum nulo, la práctica social integral. Es por esto necesario considerar la complejidad del rol docente educador en éstos contextos en particular. Parafraseando a Scarfó (op. cit) el educador se encuentra entre la cárcel y el derecho a la educación, con un rol y un trabajo específico que es llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia las personas privadas de libertad en conflicto con la ley.

Siguiendo a Dicker y Terigi (1997) la formación del educador debe dar cuenta de *las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende* (en este caso un/a joven o adulto/a privado/a de su libertad), y *las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación* (en este caso la cárcel o “institución total” o cerrada).

De acuerdo con Maeyer (2008), *la educación de personas privadas de su libertad puede ayudar a revertir las concepciones y prácticas carcelarias y aportar elementos para que puedan sobrellevar su vida en prisión y desarrollar algunas alternativas para una inclusión social posterior menos desventajosas.*

Como lo expresan García, Vilanova, Del Castillo y Malagutti (2007), *la institución penitenciaria es el marco en el que se produce la oferta educativa, por lo que sus disposiciones normativas condicionan la organización de la escuela.*

En el caso del Centro Roca los docentes expresaron con total libertad sobre las condiciones para organizar la oferta educativa:

“No hay una partida presupuestaria para educación dentro del Roca, a pesar de que si hay plata, no está contemplado en el presupuesto del Roca”.

“Llegó la mitad del material que solicité. Para mí es una burla, pedí 2 bolsas de yeso de 40 kg pero me mandaron 2 kg de yeso. Con los moldes me pasó lo mismo, sólo un molde está en condiciones para hacer imanes con los chicos”.

“Con la idea escuela común no sé si va a funcionar, porque soy docente pero también señora de limpieza porque cuando llamo al personal no está y tengo que limpiar cuando termina la clase”.

“Los arrestos no están divididos por nivel educativo. Depende del comportamiento de cada chico”.

“Yo traigo los materiales, los lápices, las hojas porque dicen que no hay presupuesto”.

“Para dar clases los saco por sector. Debería poder sacar a los chicos de acuerdo al nivel pero por la violencia y las peleas no se puede”.

La escuela tiene que mostrar y constituirse en un espacio y un tiempo para vivir la experiencia de “otros mundos posibles”, incluso en el encierro. La forma en que los docentes miren a sus estudiantes en estos contextos implicará la toma de posición político pedagógica respecto a su rol y al lugar de los estudiantes como sujetos de derecho o en su defecto lo contrario.

Muchos adolescentes ven en sus docentes representantes de la sociedad que en algún momento los excluyó, por lo tanto es menester mostrarles a sus estudiantes el derecho a participar, a construir colectivamente lo que deseen aprender y discutir sobre las normas que comprendan su finalidad. Que tengan la *posibilidad* de ser ciudadanos participantes de las decisiones que afectan su vida cotidiana (en este caso estar en un instituto de menores privados de su libertad), y que puedan enfrentar de manera crítica y creativa los problemas del quehacer cotidiano.

La mirada de los jóvenes

Respecto a los jóvenes, pude recuperar algunas reflexiones sobre sus perspectivas acerca del lugar donde se encuentran, el lugar que ocupan ellos, a la mirada que tienen de sus docentes y lo que les significa estudiar dentro del Centro Roca:

“Yo esta noche me ahorco, va a ver una muerta hoy. Estamos todos alterados”

“No quiero ir al taller porque el profe es puto, quiere que hablemos como él, nos corrige cuando hablamos y dice que si no hablamos como él nos tenemos que ir al sector”

“Yo no quiero decir que me siento mal, sino me llevan al Obarrio (hospital psiquiátrico) y me pichicatan, me drogan y estoy atontado”

“Nelson, Gabi, David y Alejandro son operadores piolas, no son ortivas como Damián”

“¿Qué te hacís el psicólogo vo? (referido a un tallerista)

“La onda es robar”

“Yo le robo a la gente que tiene plata, no a la gente pobre, la gente con plata se vuelve a comprar lo mismo que le robo”

En uno de los talleres se propone como actividad grabar unos spots para dar un mensaje a los chicos que están afuera para que no cometan los mismos errores. En esta actividad queda grabada las voces de los adolescentes: *“no anden machao en la calle”, “no anden peleando en la calle”, “este es un mensaje de los pibes del Roca”*

Toda acción educativa refiere a sujetos con historias personales y colectivas por las que atraviesan inmersos en un contexto determinado. Conocerlos y reconocerlos es una tarea fundamental para la acción educativa y al mismo tiempo no debemos olvidar que los docentes somos sujetos atravesados por múltiples factores, con prejuicios y concepciones acerca de nuestros estudiantes.

Es relevante evitar la infantilización de los alumnos, habilitar y facilitar la palabra de cada uno de ellos, hacerles saber que todos saben algo y que podemos aprender de ellos. La educación en contextos de encierro parece enmarcarse –y agregar un elemento más– a la complejidad de abordar una subjetividad que necesita del encuentro con el “otro, un encuentro que posibilite y no que impida, una palabra que pueda ser compartida y no excluida, un encuentro donde el “otro” no sea el “diferente.

Conclusiones

Si se busca que la educación en cárceles y en institutos de menores en conflicto con la ley tenga calidad educativa real y transformadora sin lugar a dudas debe contar con una plantilla docente consecuente con una educación democrática y emancipadora al menos desde el comienzo de su realización, esto es una formación docente basada en una Educación en Derechos Humanos que comprende que los adolescentes se encuentran privados de su libertad pero no de los otros derechos, una selección y designación docente basada en la legalidad, la ética y excelencia académica y de una institucionalidad escolar consecuente con los valores democráticos de igualdad y equidad.

Analizar las prácticas educativas requiere tener en cuenta que ellas están condicionadas tanto por los saberes específicos de los docentes como por sus concepciones sobre distintos aspectos de la realidad –la educación, la escuela, la sociedad, el Estado, la pobreza, las políticas públicas, las características atribuidas a sus estudiantes.

Es necesario que la educación sea con el fin de conformar un espacio de libertad donde el discurso del “no podes” desaparezca. Donde se pueda crear, transformar y posibilitar nuevas realidades y se deje de pensar estos espacios como un beneficio y convertirlos en un derecho que democratice los contextos de encierro.

Pensar la educación desde esa posibilidad de encuentro, de diálogo, de discusión, de liberar la palabra, la mirada y los miedos.

Es imperante reducir la situación de vulnerabilidad de los adolescentes en conflicto con la ley que se encuentran encerrados en institutos de menores recuperando su dignidad, buscando darle “voz”.

Referencias Bibliográficas

BLAZICH, G. (2007). “La educación en contextos de encierro”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. España.

DICKER, G., y TERIGI, F. (1997). “*La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*”. Paidós, Buenos Aires.

GALIANO, R. (2005). “Esferas de la experiencia adolescente, por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales”. En *Revista Anales de la Educación*, n 1 y 2. Buenos Aires.

GARCÍA, M.B., VILANOVA, S., DEL CASTILLO, E. y MALAGUTTI, A. (2007).

“Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 1 – 25.

MAEYER, M. (2009). “Seminario nacional sobre educación en contextos de encierro”. San Salvador.

SCARFÓ, F. (2003). “El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en derechos Humanos”, en *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 36, pp 291-324 San José. Costa Rica.

SCARFÓ, F. (2014). “Debates sobre la formación, la selección y el rol del educador/a de adultos en las escuelas públicas en cárceles”. La Plata

Título: Educación en contexto hospitalario: una experiencia de transmisión y aprendizaje situada

Autora: María Candelaria Barcellona

Correo electrónico: barcellona.mc@gmail.com

Existe un amplio consenso acerca de la importancia social que tiene la escuela ya que se trata de una institución que plantea no sólo un escenario propicio para la apropiación de conocimientos sino también para la constitución de subjetividades y la construcción de códigos culturales y lazos comunitarios. Considerando su peso significativo en la sociedad y entendiendo que las prácticas escolares contribuyen al desarrollo humano de las personas, se ha buscado llevar cada vez más la escuela a aquellos ámbitos a los que antes no llegaba. Este es el caso de las escuelas instaladas en entornos hospitalarios, en donde muchos niños se ven obligados a interrumpir su proceso de escolarización. Este trabajo exhibe los avances de Tesis de Maestría en Desarrollo Humano de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Allí abordaremos una experiencia particular, la de un aula hospitalaria ubicada en un Hospital Infantil de la Ciudad de Córdoba, Argentina. Nos interesa especialmente explorar cómo las interacciones producidas en la sala de clases y mediatizadas por el lenguaje, contribuyen a los procesos de transmisión y aprendizaje. Así, analizaremos de qué manera los modos de comunicación de los sujetos que participan se vinculan con las dinámicas de la clase.

Palabras claves: Desarrollo humano, escuela hospitalaria, lenguaje, interacción, modos de comunicación

1. Marco Contextual

1.1 Abordaje educativo del niño en situación de enfermedad

Diversos autores han buscado dar cuenta de las características de la educación brindada en un entorno hospitalario. Es el caso de Lizasoáin, quien señala que los objetivos, medios y procedimientos a implementar serán elegidos de acuerdo a la situación personal de cada niño aunque según destaca la autora citada, el modo de actuación puede dividirse en cuatro grupos: enseñanza escolar, actividades lúdico-recreativas, orientación personal y familiar y estrategias psicopedagógicas específicas de intervención (Lizasoáin, 2007, p. 6).

Asimismo, el alumno en situación de enfermedad necesita un abordaje pedagógico específico: se deben hacer las adaptaciones correspondientes para responder a otras exigencias no contempladas habitualmente en el currículum general, "para potenciar, educar o canalizar valores subyacentes ocultos hasta ahora de su personalidad" (Grau Rubio y Ortiz González, 2001, p. 3). En este punto, muchos autores destacarán la importancia de que los contenidos y actividades sean flexibles y consideren las características y el estado biopsicosocial del niño (López Naranjo y Fernández Castillo, 2006, p. 572).

Países como México, España y Chile le otorgan un lugar significativo a la comunicación entre docentes y alumnos y entre alumnos. Se entiende que la socialización es indispensable para combatir el aislamiento del niño enfermo por lo que

se promoverá la oportunidad de convivir, relacionarse y retroalimentarse con sus compañeros (Arrieta, Lizasoain y Bori, 2009, p. 86). Asimismo, se considera necesario poner al interlocutor en el centro y prestar especial atención a la distancia interpersonal, a la escucha, el lenguaje no verbal, las pausas de silencio, la espontaneidad, entre otros (Ídem, 87). De este modo, el lenguaje (tanto verbal como no verbal) se expresa como un aspecto fundamental.

De acuerdo a los avances de la presente investigación, se entiende que las prácticas educativas llevadas adelante en un centro sanitario adquieren características particulares que las diferencian de aquellas realizadas en una institución escuela. Una experiencia pedagógica en un entorno como el citado debería ser flexible. Allí la comunicación interpersonal y el lenguaje verbal y no verbal que se expresan en las distintas situaciones de interacción, desempeñan un importante rol.

A su vez, se observa que la educación en contextos hospitalarios contribuye al desarrollo integral de la persona, a la máxima evolución de sus capacidades (López Naranjo y Fernández Castillo, 2006, p. 560) y, por tanto, al desarrollo humano. Sin embargo, es preciso señalar que aún quedan algunos interrogantes respecto a la implementación de estos espacios educativos en hospitales. En esa dirección, nos preguntamos ¿qué situaciones de aprendizaje pueden desarrollarse en contextos de hospitalización? ¿Qué estrategias educativas pueden aplicarse de acuerdo a las condiciones de existencia por las que atraviesan los niños? ¿Qué características tienen las interacciones vivenciadas en la sala de clases? ¿De qué manera los sujetos asignan sentidos a los procesos de transmisión y aprendizaje? ¿Cómo se inserta una institución escuela dentro de otra institución como el hospital?

1.2 El Aula Hospitalaria. Referencias contextuales.

La presente investigación remite al estudio de un caso particular, el de un Aula Hospitalaria, ubicada en el Hospital Infantil Municipal de la ciudad de Córdoba, Argentina. La misma fue inaugurada el 30 de marzo de 1999 y, tal como señalan en un comunicado de prensa de la Municipalidad de Córdoba, se trata de un servicio educativo básico que “consiste en la habilitación de una escuela en el Hospital Infantil para resolver las exigencias educativas de cada niño y para contribuir, desde la motivación que brinda el aprender, a mejorar la calidad de la salud de los niños” (Parte de Prensa, 1999, p. 1).

El servicio funciona desde aquel entonces bajo la órbita de la Escuela Municipal Dr. Pedro Carande Carro de barrio Centro América. De este modo, desde lo institucional, constituye un aula más de dicha escuela pero ubicada en un entorno hospitalario.

Comenzó con dos docentes municipales multigrado y hoy el servicio cuenta con una vicedirectora, una maestra de nivel inicial, tres maestras multigrado, una maestra de música y una de plástica. Un aspecto valorado para el ingreso es tener además de la titulación pedagógica, una formación vinculada al ámbito de la salud.

La organización del trabajo de las maestras multigrado sigue el esquema en el que está dividido el hospital. En este sentido, sus tareas están asignadas por patologías:

- Oncología.
- Quirúrgicos y pre-quirúrgicos, nefrología y quemados.
- Patologías comunes.

Además, ante la solicitud de algún médico o enfermero, también trabajan en la unidad de terapia intensiva (UTI).

2. Marco Teórico

2.1 Aproximaciones socioculturales a la mente: Sujeto y situación

Tal como señala Wertsch (1993), una aproximación sociocultural a la mente propone elaborar una explicación de los procesos mentales humanos reconociendo la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales (Wertsch, 1993, p. 23). Así, se trata de un enfoque que le da prioridad analítica a la acción humana: “los seres humanos son concebidos en contacto con su ambiente, creando a su ambiente y a sí mismos por medio de las acciones en las que se involucran” (Ídem, 25). La acción aparece aquí como el punto en el que el ser humano y su ambiente se juntan, un espacio de construcción en el que diversas variables interactúan. Esta mirada supone un análisis integral, que concibe al sujeto más allá de los procesos evolutivos pero también más allá del ambiente que lo rodea: no se centra sólo en el individuo pero tampoco sólo en el ambiente.

De este modo, desde una perspectiva relacional, la acción y la interacción aparecen como categorías analíticas básicas y las explicaciones del medio ambiente y de las funciones mentales humanas resultan emergentes de ellas (Ídem, 26). Además, la acción humana recurre a instrumentos mediadores como las herramientas o el lenguaje, los cuales le dan forma (Ídem, 29). Las funciones mentales no escapan a esta mediación, ya que su construcción se definirá en función de sus propiedades sociales y mediadoras, y no como algo que se atribuye sólo al individuo, o bien al cerebro (Ídem, 32). Esta concepción intenta conectar los procesos psicológicos con el ambiente sociocultural, habilitando una mirada integral que permita entender al sujeto y la acción mental de manera situada, en escenarios culturales, históricos e institucionales.

Wertsch reconoce la gran influencia que han tenido en sus escritos Vigotsky y Bajtín. Respecto al primero, recuperará sus propias palabras al referirse al origen social de las funciones mentales en el individuo: “la composición [de las funciones mentales superiores], su estructura genética y sus medios de acción [formas de mediación] –en una palabra, toda su esencia- es social. Incluso cuando nos volvemos hacia los procesos mentales [internos], su naturaleza permanece cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos conservan el funcionamiento de la interacción social” (Ídem, 44). De esta manera, lo social adquiere protagonismo en los procesos mentales: aunque no resulta determinante, la conexión existente es estrecha.

Asimismo, Vigostky también resaltó que las funciones mentales superiores y la acción humana se encuentran mediadas por herramientas y signos (Ídem, p. 46). De este modo, el lenguaje aparece en Vigotsky como el gran mediador de la acción humana. En esta línea, resulta muy importante la contribución de Bajtín. Según recupera Wertsch, Bajtin entendía al enunciado como “la verdadera unidad de la comunicación verbal” (Ídem, p. 69). Pero a su vez, siguiendo a este autor, el enunciado sólo cobra sentido en un contexto particular, en la voz de un sujeto específico y producido para un destinatario. Por tanto, no sólo importará quien produce el discurso sino también aquel al que se dirige: todo enunciado tiene un destinatario ya que “en ausencia de direccionalidad, ‘el enunciado no existe ni puede existir’” (Ídem, p. 71). Es decir que, de acuerdo con esta mirada, aunque el destinatario no esté presente en una situación de habla, siempre el discurso estará dirigido a alguien: “el enunciado se construye desde el principio tomando en cuenta las posibles reacciones de respuesta para las cuales se construye el enunciado. El papel de los *otros*, como ya sabemos, es sumamente importante” (Bajtín, 1999, p. 285).

Pero además, todo enunciado hace referencia a otros enunciados ajenos: “Por más monológico que sea un enunciado (...), por más que se concentre en su objeto, no puede dejar de ser, en cierta medida, una respuesta a aquello que ya se dijo acerca del mismo objeto, acerca del mismo problema (...)” (Ídem, p. 282). En consecuencia, cada enunciado constituirá un eslabón más dentro de una cadena discursiva y el mismo será tomado por diferentes interlocutores, quienes los resignificarán y establecerán relaciones con otros enunciados de forma permanente y según sus propias miradas.

La dialogicidad del discurso (con otros enunciados y con otro/a quien está dirigido), hace que nuestro pensamiento se forme en un proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos (Bajtin, 1999, p. 282) por lo que, “toda comprensión verdadera es dialógica por naturaleza” (Wertsch, 1993, p. 73). Así, entendemos que la comunicación y la interacción constituyen aspectos claves para desarrollar el pensamiento y la comprensión en todo sujeto. El lenguaje adquiere una función significativa: es a partir del mismo que podemos, en palabras de Mercer (2001), “pensar conjuntamente” y más que transmitir información de un cerebro a otro, el lenguaje “permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él” (Mercer, 2001, p. 23).

2.2 La escuela como escenario de procesos de transmisión y aprendizaje interactivos y situados.

Frente a lo dicho anteriormente, haremos pie en la escuela como el escenario público y colectivo por excelencia para el desarrollo humano de niños y niñas. En este sentido, se trata de un espacio simbólico significativo, “en el que el acto social de ‘transmisión’ y de interacción generacional resulta un escenario fecundo para la construcción de (...) subjetividades (...) entre ellas la de joven, la de alumno y la de ciudadano (...)” (Aizencang y Maddoni, 2007, p. 125 y 126).

A su vez, el aprendizaje y el conocimiento se producen en situación, a partir de un funcionamiento intersubjetivo y distribuido entre sujetos: se trata de un proceso multidimensional, en el que el conocimiento es mudable e inestable; hablamos así de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento y la acción (Ídem, p. 128). Como destacan Juri y Mercado citando a Moscovici (2012), “el conocimiento no sólo reproduce, sino que se construye y permite construir la realidad; se genera a partir de procesos de interacción y comunicación con otros sujetos y grupos y el lenguaje tiene una importancia central en esos procesos” (Juri y Mercado, 2012, p. 5).

En este sentido, tomaremos la mirada de Kaplún (2002) según la cual aprender y comunicar son componentes de un mismo proceso cognitivo:

"Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Educarse es involucrarse y participar en una red de múltiples interacciones comunicativas" (Kaplún, 2002, p. 211).

Asimismo, en las mencionadas interacciones comunicativas el lenguaje ocupa un lugar de gran importancia. Como señala Pitkin (1984) retomando a Wittgenstein, se trata del medio en el que constituimos nuestro mundo social, político, humano, el medio a través del cual nos constituimos a nosotros mismos (Pitkin, 1984, p. 18). El lenguaje adquiere entonces una función constitutiva en la construcción de la realidad social: la cultura se recrea constantemente al ser interpretada y renegociada por los integrantes de una sociedad (Bruner, 1988, p. 128).

3. Algunos resultados provisionarios

3.1 En el Aula Hospitalaria: un día como cualquier otro desde la perspectiva docente

Pensar y sistematizar una jornada en el aula hospitalaria no es una tarea sencilla. Al consultarles a las maestras sobre este punto, la mayoría nos preguntaba: ¿un día común? Es que, de acuerdo a lo que nos manifestaron las docentes, resulta difícil pensar un día como cualquier otro ya que los cambios son constantes: cada jornada ingresan niños y se retiran otros; algunos están disponibles para tener una clase y otros no; a veces se puede trabajar mucho tiempo con uno pero en otras ocasiones no, todo depende de factores como el ánimo de los niños, la medicación que están tomando, la autorización del médico o enfermero, entre otros.

Sin embargo, a pesar de los cambios permanentes a los que se enfrentan diariamente, las docentes organizan su jornada de manera similar. Apenas llegan, se toman unos minutos para conversar, realizar intercambios sobre los niños con los que trabajaron en la jornada anterior y las novedades del día si las hay. Luego, cada una se dirige a su sala (en función de la división por patologías). Al llegar a la misma, lo primero que hacen es hablar con los enfermeros quienes les comentan sobre los niños que se encuentran en la sala, las patologías y las posibilidades de trabajar con ellos (si se puede trabajar y en caso de que sí, si lo mejor es hacerlo en el aula o a pie de cama). En base a ese primer

relevamiento, las maestras se acercan a las camas de sus alumnos e inician (o continúan en caso de tratarse de alguien que ya habían conocido) el contacto.

Asimismo, aunque no se encuentra explícito en ningún sitio, las docentes reconocen que tienen un orden de prioridades acordado entre ellas. En el caso de nivel inicial, la prioridad la tienen los niños de 5 años, por lo que si hay otros más chicos, la maestra les lleva actividades para que realicen en una bandeja y se queda al lado del de 5 trabajando en conjunto (sea a pie de cama o en el aula). Para las maestras multigrado y las de materias especiales, la prioridad la tienen los estudiantes de nivel primario, aunque también les dejan actividades a chicos de secundaria si los hubiera. En relación a los contenidos pedagógicos, se basan en el diseño curricular de la escuela primaria y, si se trata de un niño que estará internado por un período prolongado, buscan establecer contacto con la escuela de origen para comunicarse con su maestra y conocer los temas que están desarrollando, aquellos sobre los que sería importante reforzar, lo central a trabajar, entre otros.

Considerando lo dicho anteriormente, la flexibilidad constituye un aspecto diario de la tarea docente en el Hospital Infantil. Educar en este contexto supone la adaptación constante del maestro a las situaciones particulares de cada niño. Así, cada día será necesario evaluar en el momento de qué manera se procederá, qué recursos se utilizarán, qué contenidos serán trabajados y cuáles serán dejados de lado, entre otros. La planificación no es posible en la mayoría de los casos ya que son muchas las variables que intervienen en la cotidianeidad. Por tal motivo, las tareas del educador tienen una carga subjetiva de gran magnitud y dependen de forma significativa de su pericia, su versatilidad y de las decisiones diarias que toma.

3.2 Los modos de comunicación, lenguaje e interacción

Luego de distintas observaciones y entrevistas realizadas, pudimos notar cómo la comunicación en sus distintas formas, tanto entre docente y alumno, como entre estudiantes, y entre docente y familiares o cuidadores, adquiere gran importancia a la hora de llevar adelante procesos significativos de transmisión y aprendizaje en el aula hospitalaria. En este sentido, aunque como nos habían anticipado, cada instancia observada presentó características particulares, en todos los casos el lenguaje (verbal y no verbal) se puso en juego para dar lugar a escenarios diversos de transmisión y aprendizaje.

Por un lado, el diálogo con los papás que llevaban a sus niños hasta el aula fue una constante que parecía contribuir a que el entorno fuera más contenedor y familiar. En una de nuestras visitas, observamos cómo una mamá compartía con la docente las fotos y los videos de su celular. Allí podía verse no sólo a su hijo, presente junto a ella, sino también a otros miembros de la familia. En otra instancia de trabajo compartida que pudimos observar, en donde estaba internado un niño que sólo tenía movilidad en los músculos de la mímica, en los fonatorios (reducidos) y respiratorios, su cuidadora fue invitada por la maestra para participar de una actividad musical. De esta manera,

podemos ver una apuesta a que la construcción de sentidos y aprendizaje se produzca en la relación con los otros.

Otro aspecto que pudimos observar, tiene que ver con la interacción entre los alumnos. En una de las observaciones realizadas notamos cómo la maestra buscaba promover el diálogo entre los estudiantes presentes y tomaba el tema de conversación como puntapié para la realización de una nueva actividad. Además, los diálogos sobre la evolución de la salud también fueron temas constantes que salían de los niños mientras realizaban sus actividades. En uno de los registros de observación, sistematizamos el siguiente diálogo:

- Alumna: ¿Por qué vino él?
- Maestra: A la escolita.
- Alumna: Yo vine por la vacunita.
- Alumno: A mí me falta mucho para la vacunita. La quimio ya la terminé.
- Alumna: Yo también.

Otra situación que nos gustaría relatar fue cuando uno de los niños de primer grado estaba trabajando en la computadora con un juego didáctico con letras por una propuesta de la docente. En la misma mesa, se encontraba un niño de 11 pintando un dibujo. Mientras estaban realizando las actividades, el más pequeño le mostró su nuevo cuaderno y le preguntó qué estaba pintando. El otro niño le contestó que pintaba un paisaje y allí inician una conversación que llamó nuestra atención por lo fluida que fue aun a pesar de las diferencias de edades. En palabras de una de las maestras:

“Vos sabés que acá hay algo que pasa que a veces no pasa en la escuela común y es que los niños se acoplan. No tienen drama de compartir. Se da naturalmente (...). Es muy común que hablen y jueguen entre niños de distintas edades”.

El lenguaje no verbal y corporal entre el docente y el alumno también adquiere una importancia central en el trabajo áulico. En las observaciones realizadas, pudimos notar una gran cercanía entre ambos, lo cual parecía fomentar la confianza y la escucha. En una de las clases, vimos cómo se daba lugar a las miradas fijas y a los silencios. Además, la maestra también tomaba las manos del niño en distintas ocasiones, lo acariciaba y colocaba las suyas en el cuaderno para explicarle cuando no entendía. En otra de las observaciones realizadas, notamos cómo la docente trabajaba con hojas de árbol como recurso: colocó una de ellas en la mano del niño y la tomó para guiar sus movimientos (él no podía hacerlo por sí mismo), puso una hoja cerca de su boca y lo invitó a soplarla, posó también algunas sobre la cara del alumno, ubicó una cerca de su oreja para hacerlo sentir los sonidos de las hojas al rozarse, le propuso temblar con los ojos al igual que las hojas al volar, entre otras tareas.

El diálogo entre docente y alumno también fue una constante en nuestras observaciones. No vimos clases de tipo *magistral* sino más bien diálogos en los que el estudiante aportaba a la conversación tanto como la maestra. En una de las visitas que realizamos, la docente invitó al alumno a construir juntos un cuento en la computadora. Se sentaron uno al lado del otro frente a la computadora y comenzaron a crear una historia en conjunto. La actividad supuso un diálogo permanente entre la docente y el niño.

4. Conclusiones provisionarias

Como hemos expresado en los resultados provisionarios, la comunicación en sus distintas formas adquiere una importancia central a la hora de llevar adelante procesos significativos de transmisión y aprendizaje en el aula hospitalaria. Ya sea entre docentes y alumnos, como entre maestras y familiares o cuidadores, y entre estudiantes, la interacción mediada a través del lenguaje (verbal y no verbal) entra en juego constantemente para dar lugar a escenarios educativos diversos.

En este sentido, como recuperáramos de Wertsch (1993), la verdadera comprensión es dialógica por naturaleza y es allí, en esos escenarios de interacción y diálogo, en los que el lenguaje abre un mundo de posibilidades: nos permite “pensar conjuntamente” (Mercer, 2001, p. 19) y además, es el medio a través del cual nos constituimos a nosotros mismos (Pitkin, 1984, p. 18). Es por ello que creemos que el caso que se presenta en este estudio, nos permite visualizar de qué manera la interacción y el lenguaje contribuyen a los procesos de transmisión y aprendizaje.

Otro aspecto a destacar tiene que ver con la flexibilidad que implica la modalidad del aula hospitalaria: el docente debe adaptarse continuamente a las situaciones particulares de cada niño. En esta línea, aquí más que nunca se expresa la importancia de entender la construcción del conocimiento y del aprendizaje desde una perspectiva situacional, en la que el *otro* adquiere una importancia central. Como nos dijera Mata, quien ocupa el rol de receptor (en este caso el alumno) “no es ser pasivo recipiente o mecánico decodificador. Es ser un actor sin cuya actividad el sentido quedaría en suspenso” (Mata, 1985, p. 5). Se apunta así, a un estudiante protagonista, que tenga la posibilidad de expresarse y ser una parte activa en los procesos de transmisión y aprendizaje del aula hospitalaria: aquí los niños tienen la oportunidad de ser ellos mismos, de elegir cuándo hacer y cuándo no, en definitiva, de ser niños.

Finalmente, resta decir que aún queda un trecho por recorrer para sacar conclusiones más certeras (aunque seguramente serán también provisionarias y puntapiés para futuras investigaciones). No obstante, consideramos que la profundización en los casos recuperados para la Tesis de Maestría en Desarrollo Humano nos dará la posibilidad de reconstruir escenarios escolares diversos y verdaderos, en los que la interacción, mediatizada por el lenguaje verbal y no verbal, actuará como un importante aliado a la hora de crear condiciones significativas de transmisión y aprendizaje.

5. Bibliografía

- Aizencang, Noemí y Maddoni, Patricia (2007). Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar. En Aisenson et al (comps.): *Aprendizaje, sujetos y escenarios*, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Arrieta, Martha; Lizasoán, Olga; Bori, María (2009). Similitudes y diferencias con nuestros colegas. *Pedagogía Hospitalaria*. En *Memoria del Primer Diplomado en Pedagogía Hospitalaria*, México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

- Bajtin, Mijaíl (1999). *Estética de la Creación Verbal*, DF, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruner, Jerome (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentidos a la experiencia*. España: gedisa editorial.
- Grau Rubio, Claudia y Ortiz González, María del Carmen (2001). Las necesidades educativas especiales derivadas de enfermedades crónicas y de larga duración. En Mata, Francisco Salvador (coord): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, España: Ediciones Aljibe.
- Juri, María Isabel y Mercado, Patricia (2012). Escuelas y Aprendizajes en Contextos Carcelarios. En *Revista Contextos de Educación, Volumen (12)*, Río Cuarto, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Kaplún, Mario (2002). *Una pedagogía de la Comunicación*, Cuba: Ed. Caminos.
- Lizasoáin, Olga (2007). Hacia un Modo Conjunto de Entender la Pedagogía Hospitalaria. En *Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria*, Venezuela, 22 y 23 de junio.
- López Naranjo, Isabel y Fernández Castillo, Antonio (2006). Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje. En *Revista de Educación (Número 341)*, Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Mata, María Cristina (1985). Nociones para Pensar la Comunicación y la Cultura Masiva. En Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la comunicación, Buenos Aires: La Crujía.
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, España: Paidós.
- Pitkin Hanna (1984). La teoría política y el predicamento moderno. En: Wittgenstein: El lenguaje, la política y la justicia, Madrid: *Centro de estudios Constitucionales*.
- Wertsch, James (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, España: Visor.

Título: Abordaje situacional en la investigación de procesos de aprendizaje e inclusión

Autora: Patricia Mercado

Correo electrónico:patrimercado@gmail.com

El proyecto en curso, avanza en indagar y reconstruir prácticas educativas situadas en contexto, centrandó el análisis en las acciones mediadas, desde las múltiples significaciones que se pueden otorgar a los escenarios escolares, en este caso en la escuela secundaria; profundiza el interés en conocer cómo se expresan los intercambios intersubjetivos entre docentes y alumnos y/o entre pares, y si esas situaciones educativas habilitan a la inclusión de los sujetos a través de procesos de aprendizaje.

El marco teórico se sustenta en los enfoques socioculturales del aprendizaje, desde allí referimos que el aprendizaje es un proceso complejo que supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores, como la conciencia, pensamiento y lenguaje, cuya apropiación se logra en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente - como son las situaciones educativas- si están orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de conocimientos, cultura y construcción de ciudadanía.

De acuerdo al avance producido, se ha profundizado en antecedentes de investigación sobre aprendizajes e inclusión, abordando conceptualizaciones sobre: aprendizajes situados, apropiación, intercambios intersubjetivos, sujetos y situación; así también realizando entrevistas grupales a docentes en ejercicio y analizando la marca de la contemporaneidad en materia de política educativa, elucidando las estrategias de un nuevo discurso del estado nacional

Palabras claves: Aprendizajes, sujeto y situación, mediaciones, inclusión, educación secundaria

Introducción

Esta presentación se inscribe en el proyecto de investigación en curso “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos”, aprobado y subsidiado por SECyT-UNC para los años 2016-2017 (1)

Representa a un equipo de trabajo de docentes y egresados, principalmente de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), así como de otras unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que indagamos e intervenimos, sostenidos desde posicionamientos pedagógicos en enfoques socioculturales del aprendizaje.

De acuerdo al grado de avance alcanzado en el proyecto anterior -que dio continuidad al presente- (2) se reconstruyeron relatos de docentes sobre la temática de la interiorización en el aprendizaje como una categoría conceptual que se constituye principalmente en el lenguaje, instrumento mediador del pensamiento, a través de reflexiones, interacciones y conversaciones sobre las mediaciones que parecen propiciar las prácticas educativas.

Algunos resultados, dieron cuenta que la relación aprendizajes e inclusión no emergería como apropiación significativa en la misma situación educativa escolar sino que, en su horizonte, se ligaría casi invariablemente, según como opere el contexto social y

cultural de los sujetos. Inscrito en un marco sociológico, se seguiría sosteniendo que los sujetos con menores posibilidades sociales, económicas y culturales, denominados por algunos de los entrevistados como “*sujeto de la exclusión*”, ya desde su procedencia social de origen, reproducen sus posiciones de clase en las estructuras propias del sistema educativo (“La reproducción” Bourdieu 1971). Así la exclusión proviene de afuera, y se inserta en la escuela; tal como refieren, resultando complejo desprender categorías macrosociales que explican la desigualdad y, habilitar procesos de inclusión en las mismas situaciones de aprendizaje, por ejemplo en las aulas.

Así también, en relación a planes, programas y políticas vigentes hasta 2015, la inclusión, parecía todavía pendiente de anclar en la especificidad de los procesos de aprendizaje, no sólo entonces en términos socioeducativos y de permanencia de los sujetos en las instituciones educativas, sino a nivel de efectos de política educativa. No obstante, los docentes se reconocieron en prácticas de sostén afectivo en el plano de los vínculos, en la interacción con el otro/los otros, en la comunicación, la experiencia de vida. Se ha percibido y expresado preocupación, conciencia pedagógica y política en los profesores participantes, así como fuerte interpelación a las prácticas escolarizadas instituidas.

La intención del proyecto en curso, avanza en indagar y reconstruir prácticas pedagógicas situadas en contexto, centrando el análisis en las acciones mediadas, desde las múltiples significaciones que se pueden otorgar a los escenarios escolares, en este caso en la escuela secundaria; profundiza el interés en conocer cómo se expresan los intercambios intersubjetivos entre docentes y alumnos y/o entre pares, y si esas situaciones educativas habilitan a la inclusión sociocultural de los sujetos a través de procesos de aprendizaje. (3)

Sobre sujeto y situación de aprendizaje. Interacciones intersubjetivas. Abordaje situacional

El marco teórico se sustenta en los enfoques socioculturales del aprendizaje, vigotskianos y pos vigotskianos, en las categorías conceptuales de: apropiación - Vygotsky (1934), Baquero (2007), Smolka (2010); - instrumentos mediadores - Vygotsky (1934), Kozulin (2000); - pensamiento crítico -Lipman (1997); metacognición -Mateos (2001); zona de desarrollo próximo -Vygotsky (1934), Baquero (1996); andamiajes y préstamos de conciencia -Bruner (1988); sujeto y situación - Baquero (2007), Smolka (2010); - entre otras-

Desde allí conceptualizamos que el aprendizaje es un proceso complejo que supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores -como la conciencia, pensamiento y lenguaje- cuya reconstrucción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las situaciones educativas- si están orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de apropiación de conocimientos, cultura y modalidades de aprender a aprender.

En esta línea se apuesta a considerar la “educabilidad” (Baquero 2007) en prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones educativas y de aprendizaje, y no en los atributos personales que los sujetos portan. Tal como expresa el autor“*Si el desarrollo se plantea en el seno de actividades intersubjetivas mediadas*

semióticamente, es decir, en el seno de actividades o prácticas culturales específicas con sus particulares vínculos, herramientas, prácticas, posicionamientos subjetivos, etc., tal debe ser el sitio donde explorar los mecanismos que permiten capturar la inescindible relación entre el nivel subjetivo e intersubjetivo de abordaje.” (Baquero 2007:144).

En antecedentes de investigación tomados como referencia en el estudio del aprendizaje situado/ enfoques situacionales/ perspectivas situacionales en contextos educativos, se destacan los aportes de Aizencang cuando expresa *“Nos movemos desde el paradigma contextualista que considera que la situación no opera como un contexto externo que describe un proceso de desarrollo que es atributo del individuo, sino que el desarrollo, como el aprendizaje, se producen en situación”* (Aizencang 2007: 127).

Otros estudios de base vigotskiana, Ziperovich (2010), Smolka (2010) también dan cuenta que la interiorización subjetiva resulta de procesos inicialmente intersubjetivos. Así Smolka, recupera que *“Vigotsky cambia el foco del análisis psicológico: no es lo que el individuo es, a priori, lo que explica sus modos de relacionarse con los otros, sino las relaciones sociales en que está involucrado; ellas pueden explicar sus modos de ser, actuar, pensar, relacionarse”* (Smolka 2010:46).

De este modo, en el marco del proyecto actual se justifican nuevos interrogantes, focalizando el problema de investigación en abordar: Qué modalidades de intercambio se producen en situaciones educativas en escuelas secundarias y qué potencialidades de aprendizaje se promueven para ser inclusivas en el marco de la contemporaneidad. En esta instancia, en prácticas de profesores de reciente egreso de la formación universitaria en diferentes instituciones educativas de la Ciudad de Córdoba.

De acuerdo al avance producido, en una primera instancia, hemos profundizado en fuentes bibliográficas y en antecedentes de investigaciones sobre Aprendizajes e inclusión a fin de avanzar en un marco teórico pertinente en conceptualizaciones sobre: aprendizajes situados, apropiación, intercambios intersubjetivos, situación educativa; así también analizando el estado de situación hasta 2015 en materia de política educativa, logros y deudas, elucidando las estrategias de un nuevo discurso del estado nacional.

Situación de contexto

En Argentina, las políticas producidas hasta diciembre 2015 se inscribieron en un contexto de ampliación de derechos y participación del estado. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, en el año 2006, la educación y el conocimiento son considerados un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Las preocupaciones giraron en torno a la inclusión educativa, y por ésta entendemos que todos los sujetos tengan la posibilidad de acceder, permanecer, egresar del sistema construyendo aprendizajes significativos. La inclusión es uno de los fines y objetivos de la citada Ley, la cual extendió la obligatoriedad hasta la educación secundaria.

Sin embargo y aún ante los esfuerzos estatales de los últimos años, en la escuela secundaria, en ese período, se concentraron también índices de repitencia, sobre edad y abandono escolar. Parte de esta complejidad puede derivar de la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de los estudiantes y la permanencia de

un formato de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para una elite (Sappia 2015).

Desde este marco en construcción, destacando el avance producido en los últimos 10 años en Argentina y Latinoamérica en relación a políticas, economía, cultura, condiciones de subjetividad y escolaridad, la nueva situación de país a partir de diciembre de 2015, irrumpe con la asunción de un nuevo gobierno democrático de corte neoliberal, que pone en escena política, económica, social y educativa un discurso que se contrapone a los principios referidos a sostener la igualdad, inclusión, amparando otros modelos de conocimiento y de relación de enseñanza y aprendizaje, lo que nos interpeló a reposicionarnos política y pedagógicamente ante la problemática de los aprendizajes y la inclusión educativa, o como expresa Ruiz Silva, A. ante una “inclusión suspendida”,

“Es necesario advertir que lo que aquí hemos llamado subjetividad política es susceptible, también, de ser moldeado y convertido en artificio instrumental mediante el cual se homogeneizan demandas sociales y se fragmentan iniciativas colectivas. La lógica economicista que fundamenta esta orientación sostiene y reproduce, a la vez, lo que podríamos denominar ‘inclusión suspendida’, esto es, la indefinición, la prórroga y la incertidumbre de nuestros más caros ideales y proyecciones políticas”. (Ruiz Silva, A. 2012:25)

Apostando entonces, más aún, a indagar en espacios micro educativos, de mediación humana situada, en los propios contextos y particulares situaciones educativas en las que se producen, cómo se propician aprendizajes, préstamos de conciencia y andamiajes, si creando condiciones de interiorización, con la convicción que el aprendizaje constituye un sujeto más, incluido a la cultura o reproductor de exclusión.

Así, fue necesario desmontar los conceptos que traccionan la política educativa actual, con el fin de documentar e historizar cómo pueden permear las culturas institucionales, las prácticas docentes y a los sujetos del aprendizaje; y si posibilitan condiciones para poder apropiarse de instrumentos culturales que permitan desarrollar el pensamiento de orden superior. Asumimos de este modo el desafío en relevar en contexto, las condiciones y procesos atravesados por los cambios políticos y sociales, que porque son de tiempo presente, necesitan ser conceptualizados. De este modo, un mandato investigativo ha sido y es apresar el presente sobre el que nos toca indagar.

Es por esto también que se consideró también pertinente la oportunidad para pensar en la potencialidad de las prácticas educativas situadas en contexto.

Especificando en espacios microinstitucionales, y desde conceptualizaciones que dan cuenta que la subjetividad es una construcción de la cultura, no una acción individual, nos preguntamos acerca de qué vínculos, experiencias, propician los contextos educativos, en el marco de la cultura -como marca que refleja la política educativa actual-, para que el aprendizaje se produzca, ¿qué vínculo se genera con el conocimiento? ¿Qué particularidad asume en la contemporaneidad y con los jóvenes de escuelas secundarias?

Anclados entonces como equipo, en principios que sostengan iniciativas inclusivas, y en coherencia con nuestra preocupación investigativa, decidimos centrar la indagación en

docentes egresados recientes de la formación universitaria, insertos en prácticas educativas de educación secundaria ya que entendemos son portadores de la participación en el contexto sociocultural contemporáneo, y de la formación en inclusión social y el derecho a aprender.

Sostenemos que dar cuenta de la participación de docentes y alumnos -en el marco del presente horizonte político de país, puede aportar a profundizar el conocimiento sobre experiencias de inclusión, de mediación en situaciones educativas documentando lo que en ellas acontece. De allí que nos propusimos tomar voces, intercambios, participaciones, silencios y expresiones, que docentes y alumnos entrelazan en procesos de aprendizaje.

Consideraciones metodológicas

El trabajo de campo avanzó también en la toma de entrevistas focales a docentes de escuelas secundarias, jóvenes de reciente egreso, a los que a partir de generar un acuerdo mutuo, y a modo de continuidad del proceso investigativo, propusimos el interés de participar como observadores de sus espacios educativos.

Desde el análisis de los registros, se destaca cuando refieren a la “Formación docente” (4), en las voces de los entrevistados:

“...me doy cuenta de que lograr inclusión requiere no solamente de políticas educativas sino de la preparación de los educadores para realmente actuar en materia de inclusión”

“en la formación de terciaria o universitaria no se contempla la diversidad...espero que ahora con la reforma de los profesorados pase algo”

“...hay otros que nos hacemos eco de las últimas reformas porque es algo que hemos estudiado en la facultad y porque estamos de acuerdo con eso, no solamente porque lo hayamos estudiando sino porque estamos de acuerdo”.

Se comprende que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, o allí donde la transmisión y apropiación de cultura se sitúa, se constituye un acto educativo; y que en esa interacción principalmente entre sujetos, contextos, procesos y objetos de conocimiento, se expresa una relación situada, entre unos y otros, entre otros, un otro social como la sociedad, los saberes, conocimientos, representándose en su mínima expresión el campo pedagógico.

Así, para avanzar en la metodología de conocer y analizar, apelamos a componer unidades de análisis por la necesidad de apresar en coordenadas de tiempo y espacio, sujetos e interacciones, los múltiples atravesamientos que los constituyen como componentes involucrados en la propia conformación que asumen.

Una unidad de análisis refiere a un recorte; como expresa González Rey (2010), “una formación mínima que contenga las particularidades del todo, que garantice la conservación de todas las particularidades, con todas sus partes”.

Desde la perspectiva de los Enfoques Situacionales, la tarea convoca a identificar esos componentes, que son distintos, no expresan relaciones causales, ni subordinadas entre unos y otros, pero, tampoco, tienen ‘vida aparte’, porque están constituyendo una trama

de relaciones específicas que es necesario captar, analizar, comprender para intervenir pedagógicamente en consecuencia.

Referimos entonces a realizar un abordaje situacional en el análisis de los procesos de transmisión, aprendizaje y constitución subjetiva, constructo de los aprendizajes situados. De este modo, y con el fin de avanzar en estos aspectos teórico metodológicos, elaboramos un modelo tentativo de registro de observación de las situaciones educativas, pensando a modo de ejercicio en la realización de una grilla, que determine en una unidad de análisis, un recorte del campo de indagación, de estudio, de observación. Un aquí y ahora, tiempo y espacio en situación.

Allí buscamos incorporar los componentes de las situaciones: sujetos, institución, área de contenido, y las relaciones que se producen en el juego de las interacciones; proponemos identificar marcadores y ver en relación: - Sujetos que participan: quiénes, dónde, diversidad/homogeneidad - Situación contextual, descripción profunda, coordenadas del espacio y tiempo en el que se produce el encuentro, escenarios específicos - Dinámicas de interacción interpersonal que se despliegan, actividades inter/intrasubjetivas, mediaciones propiciadas - Instrumentos semióticos, lenguaje, interpensar, voces, intercambios, participaciones, silencios, entre otras

Razones de texto y contexto

A la fecha, no hemos recibido aún autorización de las instituciones educativas, ni de los organismos ministeriales provinciales para ingresar a los espacios educativos, abordar aprendizajes situados y observar los procesos en los que la interacción entre docentes y estudiantes; entre estudiantes se produce.

Seguimos sosteniendo que centrar la apropiación de saberes y cultura en el marco de situaciones educativas que lo promuevan, amplía el análisis del sujeto, al sujeto y la situación; corre de lugar de riesgo las posibilidades de aprender o no aprender en los sujetos, atrapados en muchos casos en categorías macro sociales que los ubican según sus condiciones sociales de origen, así también como en políticas de desresponsabilización del estado, e interpela la responsabilidad política de las prácticas educativas en crear situaciones micro institucionales de inclusión e igualdad como ejercicio de derecho.

Es por tanto una tarea investigativa pendiente, qué potencia el desarrollo subjetivo, cómo se gestiona la apropiación de herramientas de conocimiento y pensamiento crítico, conciencia y vivencia, experiencias de participación e interiorización, los modos en que los procesos de transmisión y aprendizaje constituyen un sujeto más, incluido a la cultura.

De allí la enorme importancia de las instituciones, las políticas educativas, la formación docente y las prácticas de intervención pedagógica que propicien o no esas situaciones.

Avanzar en la producción de conocimiento en torno a los aprendizajes situados -en espera todavía en este proyecto-, busca contribuir a comprender el impacto que éstos tienen en los procesos sociales y la constitución de subjetividades (5) y así, como expresa una entrevistada,

“Los desafíos son unir esa teoría, ese método que produce ciencia, historia, filosofía, letras a una realidad y a una práctica que necesita otras cosas. Uno tiene que tratar de

encontrar en esos dos universos un diálogo. Por eso también sigo dando clases en el nivel medio”

Notas

(1) Directora: P. Mercado Co-directora: N. González Investigadoras: -C. Ziperovich - M. Ardiles -C. Sappia -L. Beltramino -C. Rodríguez -B. Madrid -I. Sánchez -P. Cipolla Falcón -C. Barcellona.

(2) Los procesos iniciados como equipo datan ya de más de 15 años, y particularmente al del período anterior, en el Proyecto denominado “La interiorización en los aprendizajes, una dimensión en la construcción de la inclusividad social. Intervenciones pedagógicas de egresados de la formación docente superior”, dirigido por Cecilia Ziperovich, Secyt- CIFFyH-UNC (2014-2015), donde se ha podido lograr aproximaciones al conocimiento de los modos de abordar la inclusión educativa como resultado de los aprendizajes, en docentes egresados en la FFyH.

(3) El objetivo general del proyecto plantea **comprender las propuestas políticas de inclusión y aprendizaje situadas en la escuela secundaria; y los** objetivos específicos refieren a -caracterizar instancias intersubjetivas y andamiajes en situaciones educativas con profesores de formación universitaria **en escuelas secundarias** y -reconstruir las significaciones de los procesos de aprendizaje en clave de inclusión.

(4) Agrupamientos realizados a partir de los registros textuales de las entrevistas realizadas; en este caso en: Formación docente. Aportes de investigadora Cristina Sappia

(5) Posicionados en la educación como derecho humano, consideramos a todos los sujetos portadores del derecho a aprender, pudiéndose generar en la relación educativa que propicia la educación pública, construcción de conocimientos y lazo social con la cultura, subjetividades incluidas, democráticas, solidarias. Es por esto que nos proponemos incorporar como líneas de continuidad espacio y ámbito educativo de indagación, a sujetos en situación de encierro carcelario (dando continuidad a los proyectos 2008-2009 y 2011-2012)

Bibliografía

Aizencang N., Maddoni, P. (2007) Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar en Aisenson, D., Castorina, J y otros (comp.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios”* Noveduc. Bs As.

Aisenson, D., Castorina, J y otros (comp.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa”*. Noveduc. Bs As.

Ardiles, M.(2013) Desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos en Pruzzo (comp.) *“Las prácticas del profesorado”*. Brujas. Córdoba

Baquero, R. (2009) *“ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa.”* En Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Volumen 9, Número Especial pp. 1-26.

----- (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad en Aisenon, D., Castorina, J. y otros (comps.) *“Aprendizaje, sujetos y escenarios”*. Noveduc. Bs. As.

Bustamante Smolka, A. (2010) Lo (im) propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Elichiry, N. *“Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate”* Manantial. Bs. As.

González, N., Beltramino, L. (2015). La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación FFyH UNC. Andamiajes propuestos y sentidos otorgados. IX Jornadas de Investigación en Educación. CIFYH. FFyH. UNC.

González Rey, F. (2010) *“El pensamiento de Vigotsky”* en Revista Novedades Educativas: La obra de Vigotsky. Año 22. N° 230. Bs.As. pp.10-18

Kaplan, K (2006) *“La inclusión como posibilidad”* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos. Bs As

Mercado, P. (2015) Aportes de los enfoques socioculturales para “recentrar” los procesos de aprendizaje trabajando en clave dialógica y situacional con la enseñanza. Revista PRAXIS educativa. Fac. Ccias Humanas. UNLPam. Vol19, N°3, pp.62-71

Sappia, C. (2015) Lossentidosde la experienciaescolar en jóvenes pobres estructurales de la ciudad de Córdoba. En *“Diálogos en torno a procesos de investigación en ciencias sociales, humanidades y artes”* Centro de Estudios Avanzados. UNC.

Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012) La formación de la subjetividad política. Paidós. Bs. As.

Tenti Fanfani, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En *“Educación media para todos. Los desafíos de la democratización de acceso”* Grupo Editor Altamira. Bs As.

Vygotsky L.(1992)*“Pensamiento y lenguaje”*. Fausto Bs. As.

----- (1979) *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Grijalbo. Barcelona.

Ziperovich, C. (2010) *“Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad”*. Brujas. Córdoba

Documentos

Ley de Educación Nacional 26206- (2006) República Argentina

UNESCO (2007) *“Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur”* Bs As.

Título: Aprendizajes y prácticas educativas. Imágenes de inclusión

Autor: Pamela del Valle Cipolla Falcón

Correo electrónico: pamecipolla@gmail.com

El presente escrito, se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado: “Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos”, iniciado en el periodo 2016-2017 por un equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

El marco teórico que sostiene este equipo de trabajo, se sustenta en los enfoques socioculturales del aprendizaje, vigotskianos y pos vigotskianos. En este trabajo se recuperan categorías, ideas y conceptos, que permitan pensar las relaciones de implicancia entre aprendizajes y prácticas educativas situadas. Es decir, insumos teóricos en un proceso de recuperación y ampliación del marco teórico específico, que aporten al trabajo de campo en las escuelas secundarias con herramientas teóricas.

Algunas de las categorías conceptuales abordadas son: educabilidad- Baquero, instrumentos psicológicos superiores, lenguaje, sujeto y situación.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) en el año 2006, se extiende la obligatoriedad escolar a la educación secundaria, no obstante continúa siendo una preocupación actual, sostener el principio de la inclusión educativa para todos los sujetos.

Palabras claves: aprendizaje, situación educativa, inclusión, escuela secundaria

Introducción

Siguiendo la línea de investigación sustentada en los enfoques socioculturales del aprendizaje, se apuesta a considerar la “educabilidad” (Baquero 2007) en prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones educativas y de aprendizaje, y no en los atributos personales que los sujetos portan.

La



imagen seleccionada¹, se interpreta como la necesidad de evidenciar, concientizar y

recuperar la confianza en las posibilidades de aprender de todos los niños y jóvenes y “en la posibilidad de generar experiencias educativas genuinas y potentes que permitan (la)² apropiación plena del espacio escolar”(Baquero, 2006, p. 9) [2].

El posicionamiento del autor [2] en relación a esta confianza, nos impulsa a sospechar y poner en tensión las razones del fracaso escolar, a desnaturalizar el concepto de educabilidad y entenderlo como una propiedad de las situaciones educativas. Reconstruir las prácticas pedagógicas en situación, centrando el análisis en las acciones mediadas, para caracterizar instancias intersubjetivas y andamiajes en situaciones educativas con profesores de formación universitaria en escuelas secundarias, constituye un objetivo del proyecto de investigación.

La imagen nos interpela y desafía a hipotetizar situaciones educativas que potencien el desarrollo y los aprendizajes de todos los niños y jóvenes que transitan las escuelas secundarias.

Al mismo tiempo, nos sitúa en el fuerte compromiso de comprender las propuestas políticas de inclusión y aprendizaje situadas en la escuela secundaria y “diseñar prácticas educativas atentas a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de los alumnos” (Baquero, 2006, p. 27) [2]. Esto implica, resignificar y repensar el formato escolar mismo e interrogarnos acerca de cómo producir nuevos sentidos para la experiencia escolar.

La imagen seleccionada, constituye una herramienta teórico metodológica sobre la que se propone trabajar en las instancias de entrevista focal con los docentes en la escuela de nivel secundario, en el marco del Proyecto de Investigación citado, a los profesores egresados recientes de la carrera de profesorado de la Facultad de Filosofía y Humanidades - entrevistados en 2014 y 2015.

Fundamentación teórica

Como expresa Baquero (2006) [2], es necesario entender la educación y la educabilidad de los sujetos como un asunto político, en la medida en que nuestras prácticas, suponen formas de poder y operan sobre el campo de la posibilidad. Se torna imperioso desnaturalizar las dificultades de aprendizaje como atributos personales, y preguntarnos acerca de cómo miramos al otro en tanto joven, situado en esta época cultural y social.

Mercado et al. (2016) al respecto señalan que:

A pesar de los esfuerzos estatales realizados traducidos en las políticas producidas hasta el 2015, en la escuela secundaria se concentran los mayores índices de repitencia, sobre edad y abandono escolar. Parte de esta complejidad deriva de la obligatoriedad escolar, los cambios en la composición social y cultural de los estudiantes y las escasas e insuficientes modificaciones en el formato escolar y laboral de la escuela secundaria, históricamente institucionalizada para una elite”. (p. 2)[1]

Conceptualizamos al aprendizaje como un proceso complejo que supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente -como son las situaciones educativas- si están orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de apropiación de conocimientos, cultura y modalidades de aprender a aprender (Mercado et al., 2016) [1].

“un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos y significaciones... que involucra tanto los procesos mentales como corporales... intersubjetivo... multidimensional de apropiación de cultural” (Baquero, 2006, p. 46) [2].

En este proceso, el autor expresa que sujeto y situación son una unidad [2]. Por esto, no podemos perder de vista ese entramado complejo en el que se constituye la infancia y la adolescencia y de la cual es producto.

Entender los aprendizajes como “heterogéneos y variables, es decir, inherentemente diversos” (Baquero, 2006, p. 47) [2], nos plantea la pregunta acerca de cómo abandonar la búsqueda de atender a la diversidad de intereses, ritmos y estilos de los alumnos por medios homogéneos. Cómo animarnos a pensar otros dispositivos, alternativas, situaciones o condiciones requeridas para transitar el trabajo cotidiano con otra mirada, como un proceso de búsqueda permanente de respuesta a la diversidad, de identificar y remover barreras, de estar atentos a los obstáculos del aprendizaje.

En palabras de Meirieu (1997, p. 71) [3] apostar “... por la búsqueda determinada y confiada de nuevas mediaciones entre el sujeto y el mundo; es decir, a imaginar más artificios didácticos para que se realicen cada vez mejor los aprendizajes espontáneos”. El autor nos interpela a pensar nuevas situaciones-problemas que se tornen atractivas, ricas, movilizadoras para que los sujetos pongan en marcha sus aprendizajes.

Por otra parte, consideramos fundamental hacer referencia al uso de palabra y al lenguaje en los procesos de aprender. “Para Vygotsky, el IPM que hace posible la actividad cognitiva es el signo” (Ziporovich, Mercado & González, 2011, p. 6) [4].

Bruner (1988, p. 127) [5] define el lenguaje como: “... medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación, nunca puede ser neutral... impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que miramos”.

Entender el lenguaje no solo como medio sino también como mensaje Bruner (1988) [5], nos lleva a interrogarnos sobre nuestras propias prácticas: el qué y cómo transmitimos, cómo habilitamos la palabra y el intercambio, cómo hablan nuestros gestos, cuáles son las consecuencias y posibilidades de transformación que tenemos con el lenguaje, cómo apostamos a construir la subjetividad del otro a través de este “medio-mensaje”.

Al mismo tiempo, no es neutral y requiere una toma de posición porque nos ofrece “... un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión” (Mercer, 2001, p. 33) [6]. Concientizarnos en relación al lenguaje y su uso en las prácticas educativas es una tarea que debería involucrar a toda la institución.

Por otra parte, consideramos que es importante adoptar una “concepción caliente del conocimiento metacognitivo” (Mateos, 2001) [7]. “La metacognición entendida como control de la propia actividad cognitiva, también denominada función ejecutiva, hace referencia... a los procesos tanto de supervisión o auto-evaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva...” (Mateos, 2001, p. 69) [7].

Enseñar a los alumnos a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, entendiendo que esta actividad involucra y está cargada de afecto y motivación [7]. Los afectos no son un tema menor en el mundo educativo, sino que constituyen un aspecto importante en los procesos de aprender.

Otra categoría que queremos destacar es la de “matriz de aprendizaje”, definida como: “la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento... está determinada socialmente e incluye no solo aspectos conceptuales sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción” (Quiroga, 1991. p. 49) [8].

No podemos dejar de mencionar que recuperar los conceptos previos de los alumnos es un punto de partida a tener en cuenta, ya que “los conocimientos no se construyen sobre la ignorancia sino mediante la reelaboración de representaciones anteriores bajo la presión de un conflicto cognitivo” (Meirieu, 1997, p. 73) [3].

Desde este marco, el equipo se posiciona política y pedagógicamente ante la problemática de los aprendizajes y la inclusión educativa, en esta oportunidad en la educación secundaria y destaca el avance producido en los últimos 12 años en Argentina y Latinoamérica en relación a políticas, economía, cultura, condiciones de subjetividad y escolaridad (Mercado et al., 2016) [1].

En este gran telón de fondo de las prácticas educativas, pareciera que la exclusión proviene y se inserta en la escuela, resultando dificultoso habilitar procesos de inclusión en situación de aprendizaje en el aula. Al respecto, Mercado et al. (2016) expresan que:

Se ha percibido y expresado preocupación, conciencia pedagógica y política en los profesores, así como fuerte interpelación a las prácticas escolarizadas instituidas. Cuestionan su formación universitaria al reconocerse sin herramientas para trabajar en contextos e instituciones, en este caso, con sujetos en situación de vulnerabilidad social. Los profesores recuerdan pocos momentos en los que se trabajó la problemática de la inclusión y los aprendizajes en situación educativa. [1] (p.1)

Se torna necesario hablar de los aprendizajes y prácticas educativas en plural atendiéndolas desde la complejidad que suponen estos procesos. Para hablar de escuelas para todos, y avanzar hacia formatos educativos más inclusivos, una oportunidad estimulante para generar aprendizajes significativos. Poner en tensión la naturalización de prácticas escolares y discursos que podrían encubrir riesgosas construcciones en torno a la educabilidad, las dificultades en el aprender, bajo el presupuesto vital y principio fundante de la igualdad de derechos en educación.

Notas

¹ Imagen extraída de la Web.

² El paréntesis es un cambio introducido con fines de coherencia semántica.

Bibliografía

1. Mercado, P. et al. (2016) *Aprendizajes e inclusión en la escuela secundaria: mediaciones intersubjetivas en situaciones educativas. Un estudio en casos.* (Proyecto de investigación SECYT 2016-2017) Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
2. Baquero, R. (2006) *Sujetos y aprendizajes*, en publicación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
3. Meirieu, P. (1997) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro. Barcelona. Cap 2: “¿Qué es aprender?”

4. Ziperovich, C., Mercado, P., González, N. (2011) "*Ausencias y realizaciones de Prácticas Pedagógicas para el desarrollo del Pensamiento en la Formación Superior*". Revista Educación y Futuro Digital. C.E.S. (Centro de Enseñanza Superior) Don Bosco. Centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid <http://www.cesdonbosco.com/revista> N°2 -Madrid.
5. Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa editorial. Barcelona. Cap. V: "*La inspiración de Vigotsky*" y Cap IX: "*El lenguaje de la educación*".
6. Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes*. Paidós. Barcelona.
7. Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Aique. Buenos Aires. Cap. 3: "*El desarrollo del conocimiento metacognitivo*".
8. Quiroga, A. (1991) *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Buenos Aires. Cap. IV: "*Concepto de matriz de aprendizaje*".

MESA VI JÓVENES Y ESPACIOS EDUCATIVOS

Título: El abordaje de situaciones problemáticas en la escuela secundaria en el marco de la IAP

Autores: María Chávez, Lucas Alfredo Livi, María Elena Rodríguez

Correo electrónico: maria.chavez.ps@gmail.com, lucas.livi@gmail.com, proferodriguez.m.e@gmail.com

En el marco del Proyecto de extensión “Reflexionemos sobre nuestra labor educativa. Una experiencia dialógica universidad–escuela” de la Facultad de Psicología, llevamos adelante un trabajo de investigación acción participativa en una institución educativa de nivel secundario en la ciudad de Córdoba.

Este proyecto surge ante la necesidad de atender el vacío de sentidos en relación a lo pedagógico, a las vivencias y los proyectos tanto para los alumnos como para los profesores de tercer y cuarto año de la institución.

Nos propusimos como objetivo generar una propuesta escolar que sea un espacio de encuentro entre los distintos actores. Buscamos desarrollar una actividad que convoque a los integrantes desde lo deportivo proponiendo a los estudiantes de 3º/4º y el equipo docente como organizadores a fin de promover el trabajo colaborativo entre los distintos actores, y habilitar lecturas de la realidad que ofrezcan la posibilidad de realizar diferentes intervenciones para mejorarla.

Nos posicionamos desde el modelo de investigación acción participativa que nos permite generar un espacio de intercambio y trabajo colaborativo configurando una actividad dialéctica entre teoría y práctica. Este modelo contribuye a la formación de una comunidad educativa autocrítica que se involucra en el proceso de transformación de la escuela.

Palabras claves: Jóvenes, Educación, Investigación Acción Participativa, Deporte

Fundamentación

A partir de la invitación de la Universidad Nacional de Córdoba, específicamente del Proyecto de Servicio “*Reflexionemos sobre nuestra labor educativa. Una experiencia dialógica universidad – escuela*” del área de extensión de la Facultad de Psicología estamos llevando adelante un proyecto de investigación acción participativa en una institución educativa pública de gestión privada en nivel secundario.

Actualmente la realidad social y educativa se torna cada vez más compleja, y los permanentes cambios que atraviesa a las instituciones impacta en aquellas personas que forman parte de ellas. “*El sujeto de hoy se encuentra expuesto a una multiplicidad de estímulos culturales inexistentes en épocas anteriores y necesita crear nuevas formas de representaciones simbólicas para dar cuenta de la realidad y poder responder a los diferentes conflictos que lo atraviesan*” (Fornasari y Romera, 2017).

El contexto educativo y sus transformaciones convocan a considerar el acto de la enseñanza como un acto de investigación que se desarrolla en un proceso de construcción colectiva. En este sentido, el presente proyecto se basa en la Investigación Acción Participativa (I.A.P.) aplicada al campo educativo (Fornasari y Romera, 2017) considerando que es un instrumento ideal para el tratamiento de las problemáticas escolares por cuanto nos posibilita comprender la realidad escolar desde una perspectiva

plural y fundada en el cambio. El encuentro con “otros” dentro del espacio compartido de la escuela, es lo que permite el intercambio de significados, la confrontación de ideas y la creación de nuevas formas de representar la realidad. Esta dimensión ético-política que implica la democratización en la construcción de conocimiento habilita el encuentro académico y participativo Universidad-Escuela y brinda herramientas técnico - conceptuales para comprender e interpretar los fenómenos emergentes en el campo educativo. El desarrollo operativo de esta actividad se materializó a través del encuentro mensual de dos horas reloj cada uno de dos instituciones escolares muy diferentes la una de la otra con miembros de la Universidad encargados de llevar adelante el proyecto de extensión.

A partir de la observación y recopilación de datos en una institución educativa pública de gestión privada ubicada en la ciudad de Córdoba en la que desempeñamos nuestra tarea docente, indagamos en los intereses y demandas de los estudiantes y docentes, detectando como problemática el vacío de sentidos en relación a lo pedagógico, a las vivencias, a los proyectos de abordaje e intervenciones tanto para los alumnos como para los profesores de tercer y cuarto año del nivel secundario. Tenti Fanfani (2000) plantea la ausencia de sentido de la experiencia escolar como uno de los síntomas de la escuela secundaria a partir de las transformaciones que se han dado en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones que asisten hoy a nuestras aulas.

Nos propusimos como objetivo generar una propuesta escolar que se constituya como un espacio de encuentro entre los distintos actores de la comunidad educativa. Este objetivo no pretende considerar a la generación adolescente como una simple población objetivo de nuestro trabajo, sino como protagonistas activos en la tarea de construir la escuela; *“comprender que una escuela para los adolescentes deberá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes”* (Tenti Fanfani, 2000). Buscamos para ello: desarrollar una propuesta educativa que convoque a todos los actores desde lo deportivo proponiendo a los estudiantes de 3º/4º y el equipo docente como organizadores del proyecto a fin de promover actitudes / aptitudes de trabajo colaborativo entre los distintos actores; habilitar distintas lecturas de la realidad social que ofrezcan la posibilidad de llevar adelante diferentes intervenciones para mejorar positivamente dicha realidad; promover la sensibilidad ante hechos sociales en los que los estudiantes se encuentran involucrados y facilitar estrategias de aprendizaje para la adquisición de herramientas propias del oficio de estudiante.

Nos posicionamos desde el modelo de investigación acción participativa que nos habilita a generar un espacio de intercambio y trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes configurando una actividad dialéctica entre teoría y práctica. Este modelo procura combinar el pensamiento y la acción pretendiendo contribuir a la formación de una comunidad educativa autocrítica que se involucra en el proceso de transformación de la escuela.

Sabemos que el valor y el sentido de la enseñanza secundaria tiene un significado distinto que en el momento fundacional de las instituciones educativas. La obligatoriedad de la enseñanza genera una serie de transformaciones. Tenti Fanfani (2000) plantea que se presentan tres ejes problemáticos a partir de la escolarización

masiva de adolescentes y jóvenes que plantea nuevos desafíos: el primero tiene que ver con la identidad y cultura de los adolescentes; el segundo con el cambio en los equilibrios de poder entre jóvenes y adultos y el tercero remite al sentido de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes. El autor considera que estas tres problemáticas se entienden considerando la relación entre condiciones de vida y cultura de la población escolarizada y la cultura propia de las instituciones escolares.

La IAP nos va a permitir comprender, reflexionar y analizar las transformaciones al interior de la escuela en torno a las nuevas culturas juveniles. En este sentido, consideramos que la intervención en una institución educativa es una tarea que inicia con el desafío de plantearnos interrogantes, cuestionamientos, dudas sobre las situaciones que se nos presentan en la escuela a fin de acceder a la realidad de forma distinta y construir posibles intervenciones “...en lo cotidiano se manifiesta o se oculta lo instituido y lo instituyente de diversas maneras. La lucha por la asignación de sentido se expresa a modo de demandas...” (Correa, 2003: 60). De esta manera, para definir nuestro objeto a trabajar tuvimos que problematizar y desnaturalizar la vida cotidiana de la escuela.

Para la construcción de la demanda y el eje de trabajo, nos remitimos a los aportes de Horacio Maldonado (2001) en relación a las intervenciones en el K/Campo Educativo: “Las demandas que son expresadas en términos de problemas o dificultades por quien las enuncia, pueden ser transformadas en objetos de intervención por quien las recepta. El proceso de delimitación de un objeto, siempre se debe interpretar como un proceso de construcción o producción del mismo.”²²

Contextualización y definición de la práctica

En la etapa de relevamiento y definición de la contextualización, pudimos detectar en algunos docentes cierta desilusión por el grupo de adolescentes de la escuela y añoranza por los estudiantes de años anteriores. En reiteradas ocasiones mencionan la falta de respeto y la pérdida de valores de los jóvenes en relación a los adultos: “ya no saludan cuando uno pasa, o no responden el saludo...” (docente de Ciencias Sociales); “el respeto es el valor con el que voy a trabajar porque se ha perdido”; “cuando camina un adulto por el pasillo, ellos no corren los pies para que pueda pasar” (padres y docentes). Otras de las demandas que plantean los docentes tiene que ver con la falta de hábitos de estudio y la dificultad de los estudiantes para producir textos, generar investigaciones, enunciar argumentaciones. Algunos docentes plantean que los estudiantes de ahora son apáticos, desinteresados, individualistas y que no logran acceder al pensamiento abstracto hasta recién en los últimos años de estudio.

Por otro lado, en distintas instancias de encuentro con los adolescentes de nuestra institución pudimos escuchar “mientras cursamos la secundaria pasamos por un torbellino de emociones, disgustos, tristezas y cambios que llevaremos con nosotros el resto de nuestras vidas. Elegir algo que probablemente nos define no debería ser tan complicado... sólo que para poder hacerlo, tenemos que saber quiénes somos. Para los jóvenes, hacer estas tareas al mismo tiempo, es frustrante. Tenemos que concentrarnos

²² Maldonado Horacio, *Escritos sobre Psicología y Educación*. pág. 54, Córdoba. Edit. Espartaco, 2001.

en aprobar las materias del colegio, pero simultáneamente pensar en lo que vamos a hacer en el futuro... En la adolescencia tenemos que descubrirnos y descubrir el mundo al mismo tiempo."²³. *"Creemos que es muy distinta la forma en que nos vemos nosotros y cómo nos ven los adultos. Muchos de los profesores nos dicen que los jóvenes de antes pensaban, hacían investigaciones que valían la pena, nos dicen que si seguimos así no vamos a poder ingresar a la universidad... ¿quién dice que no podremos ser buenos universitarios porque no hagamos una tarea o la investigación como ellos quieren?"; "los adultos, padres y profes, creen que con sanciones o penitencias solucionan algo. Pero eso no sirve, hace falta que nos escuchen!"*"²⁴

A pesar de las críticas en torno al alumnado, en la institución nos encontramos con jóvenes interesados en generar espacios de participación y acción: centro de estudiantes integrados por adolescentes de todos los cursos; grupos que se autoconvocan para realizar donaciones; jóvenes que participan en la política, que dirigen o participan en grupos scouts o religiosos, que enseñan en talleres artísticos.

En relación al centro de estudiantes, pudimos observar que iniciaron el año 2013 con mucho entusiasmo y logrando desarrollar diversas acciones dentro de la institución educativa: feria de libros, decoración de cursos, talleres artísticos, entre otros. Sin embargo, a mediados del ciclo lectivo observamos declinar las fuerzas y abandonar algunas acciones propuestas. Directivos y preceptores coincidieron en que los integrantes del grupo se encontraban desmotivados y desorientados para llevar a cabo las propuestas en la escuela y que necesitaban intervenciones de otros actores institucionales que los organizaran y fortalecieran.

Muchos jóvenes de la escuela realizan actividades deportivas extraescolares y expresan la necesidad de contar con espacios para jugar y compartir con los compañeros. En actividades coordinadas por los preceptores del nivel, los estudiantes de los cursos medios manifiestan la necesidad de participar en encuentros deportivos intercurso e intercolegiales. *"Nos gustaría menos charlas y más juegos al aire libre. También nos gustaría mezclarnos con otros grupos en actividades o juegos de equipo"*²⁵; *"sugerimos que hayan más juegos en grupo, dinámicos, juegos de convivencia que nos permita conocernos"*²⁶, *"realizar jornadas deportivas con el curso, no sólo de fútbol y de vóley sino también de handball u otras actividades que interesen a todos. También compartir un día al aire libre pero sin tanta actividad programada. Una sugerencia es que se realicen actividades grupales pero con todos los estudiantes y no en equipos porque sino siempre se agrupan los mismos"*²⁷. Reconocemos que una de las falencias de la institución a nivel infraestructura tiene que ver con esta demanda debido a que los espacios son limitados. Al respecto, la infraestructura de la escuela se reduce a una

²³ Fragmento del texto de de Tania Zito, producido en el taller de orientación de tercer año, 2016.

²⁴ Estudiantes de cuarto año durante un taller organizado con el preceptor y la coordinadora, 2013.

²⁵ Estudiantes de 4º año, diálogos con los preceptores en el marco del período de ambientación, 2017.

²⁶ Estudiantes de 4º año, diálogos con los preceptores en el marco del período de ambientación, 2017.

²⁷ Estudiantes de 4º año, diálogos con los preceptores en el marco del período de ambientación, 2017.

planta baja y a un primer piso en torno a un patio central. La escuela inició ofreciendo solamente educación primaria, y a medida que se ha ampliado la cobertura, la infraestructura de la institución ha quedado pequeña. Hace diez años aproximadamente se ha construido un primer piso para el alumnado del nivel secundario. Los espacios reducidos no solamente influyen en las posibilidades de esparcimiento por parte de los alumnos sino que también inciden en el nivel de contaminación sonora, una de las principales problemáticas planteadas por los docentes que manifiestan dificultades para dar clases.

Las situaciones a las que nos hemos referido más arriba plantean contradicciones entre lo que se espera del estudiante (proactivo, interesado, motivado....) y las posibilidades que se le ofrecen para alcanzar esto. Un artículo periodístico realizado por un diario local a los estudiantes de sexto año de esta escuela, plantea que “... *la escuela les ha enseñado, principalmente, a trabajar en equipo; a ser capaces de investigar y seguir aprendiendo; a identificar problemas y plantear soluciones; a tener capacidad de pensar y elaborar argumentos para defender sus ideas y a actuar de acuerdo con valores éticos y morales. En cambio, la mayoría está de acuerdo en que la escuela no les enseñó a detectar sus fortalezas y talentos, a participar en asuntos de interés comunitario y a formarse como ciudadanos activos que participan en asuntos de interés de la sociedad.*”²⁸

A partir de estas observaciones y notas de campo consideramos que las actividades deportivas ofrecen la posibilidad de ir más allá de lo lúdico y nos permite ahondar en otras dimensiones tales como lo educativo, lo social y cultural. Teniendo en cuenta que los jóvenes estudiantes valoran las actividades deportivas dentro y fuera de la institución educativa pensamos que podría estar ahí la clave para generar un proyecto que tenga sentido para los jóvenes estudiantes y habilite encuentros entre ellos y los docentes. Por esta razón, el proyecto aboga por la generación de un espacio que habilite formas de participación deportiva de los estudiantes de 3º/4º año, padres, ex-alumnos y docentes.

Se va a proponer a los estudiantes de los cursos ya mencionados anteriormente que sean los responsables y organizadores de actividades deportivas que logren nuclear a los distintos actores. Esta propuesta se realizará en el marco de la asignatura *Formación para la Vida y el Trabajo* de 3º y 4º año. Los modos participativos van a estar centrados en dar lugar a la opinión y a la toma de decisiones de los adolescentes en temas que ellos consideren de interés e importancia. Asimismo se buscará emprender acciones que apunten a: invitar a los docentes de las asignaturas involucradas, del área de deportes, preceptores y demás docentes para socializar la propuesta e indagar quiénes se sumarían al proyecto; convocar a los estudiantes de 3º y 4º, indagar sus intereses en torno a la propuesta, las motivaciones y modos de participación; generar espacios de diálogo con los estudiantes organizadores para planificar y pensar los modos de convocatoria y lugares de participación de otros actores; acordar con los estudiantes el cronograma de

²⁸<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanosadolescentes-ven-un-futuro-negativo-en-el-país-pero-positivo-en-lo-particular>.

trabajo. Está la posibilidad de pensar que este proyecto se articule con otra institución educativa.

El presente trabajo es parte de un proceso que ha iniciado en el año 2016 y continúa a lo largo del 2017. Tenemos la convicción de que las problemáticas escolares se pueden atender desde el trabajo reflexivo y las acciones que puedan implementar los actores que forman parte de las instituciones. Los cambios educativos en la últimas décadas han dejado una sensación de escepticismo y de desilusión ante la imposibilidad de cumplir la promesa de educación inclusiva (obligatoriedad) y de calidad observada en la devaluación de la acreditación que permite acceder a ocupar mejores puestos de trabajo y ascenso social.

Desde los estudios pioneros de P. Bourdieu y Jean Claude Passeron, (1977) se evidenció que el sistema educativo no sólo reproduce las desigualdades sociales sino las legitima, neutralizando gran parte del efecto democratizador de la expansión de la cobertura escolar, el acceso a las tecnologías de la información, los avances en igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística.

Las aulas no son ajenas a esta realidad y en ellas también se aprecia la insatisfacción. Gilles Lipovetsky (2008) en su diálogo con Bertrand Richard sostuvo que... *“El problema es tan grave como escandaloso: la escuela es hoy el centro de la decepción”*. Los vacíos de sentido muchas veces tienen que ver con la imposibilidad de crear “climas” institucionales apropiados para el proceso de apropiación de aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes observado en los desencuentros o rupturas en el vínculo docente-alumno.

Por último y a modo de cierre queremos reconocer que los objetivos de la educación democrática están referidos a que los estudiantes no vivan la escuela como una forma de sumisión frente al adulto sino que sea el acceso a la libertad de acceder aprendizajes significativos acordes a su realidad y mejorar su experiencia y desarrollo integral como sujeto social íntegro que pueda vivir y construir su propia historia. Confiamos que la manera de afrontar la tarea educativa y abordar las problemáticas escolares es posible en el encuentro dialógico con los distintos actores que miran y participan de la escuela.

Bibliografía

CORREA, A. M. (comp.) (2003) *Notas para una Psicología Social... como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba: Ed. Brujas.

FORNASARI, M. y ROMERA, L. (2017). *Reflexionamos sobre nuestra labor educativa. Una experiencia dialógica Universidad-Escuela*, U.N.C., Secretaría de Extensión, Proyecto de Servicio.

MALDONADO, H. (2001). *Escritos sobre Psicología y Educación*. Córdoba: Ed. Espartaco.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Cultura juvenil y cultura escolar*. Mimeo. Documento presentado al seminario “Escola jovem: un novo olhar o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação Média o Tecnológica. Brasília, julio de 2000.

BOURDIEU P. y PASSERON J. C. (1977) *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ed. Laia.

LIPOVETSKY G. (2008) *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona, Ed. Anagrama.

Título: Experiencias migratorias, arribo a la ciudad y vida universitaria

Autora: Sandra María Gómez

Correo electrónico:sgomezvinales@gmail.com

Iniciar una carrera universitaria supone, en muchos casos, un proceso migratorio. Este proceso es el que se pretende comprender desde una mirada relacional y diacrónica. Dicha mirada permite dar cuenta de aspectos distintivos en los estudiantes en situaciones de desplazamiento geográfico, considerando las trayectorias previas (personales, sociales, familiares y escolares), las transformaciones en la cotidianidad y los desafíos que se le presentan en la universidad. Cómo sobrellevan los jóvenes estudiantes estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso migratorio, es uno de los puntos que merecen especial atención, procurando acercarnos y conocer tanto los modos en que los estudiantes van significando las transformaciones como los recursos a los que apelan para sostener el proyecto universitario. Se trabajó con estudiantes migrantes pertenecientes a universidades situadas en Córdoba capital, Argentina. Esta ciudad recibe cada año una cantidad importante de jóvenes que se trasladan del interior de la provincia o de otras provincias para poder dar inicio a sus estudios en la Universidad. Se ha optado por un diseño con enfoque cualitativo, utilizando la entrevista con el fin de recuperar relatos de vida. Esta ponencia representa parte del proceso de investigación del proyecto inscripto en SECYT, FFyH, UNC, denominado Procesos de desarraigo y de re-arraigo en estudiantes universitarios. Aspectos vinculados a la sustentabilidad o al abandono del proyecto universitario (2016-1017)

En esta oportunidad se comparten algunos análisis de entrevistas realizadas a estudiantes avanzados, dando cuenta de los recursos personales e institucionales puestos en juego en el activo proceso de integración a la vida universitaria.

Palabras claves: Universidad, Migración, Estudiantes, Subjetividad, Sociabilidad

Introducción

Para comprender el modo en que se va articulando el ser estudiante universitario en situaciones de desarraigo, se requiere conocer al sujeto en el lugar de alumno y de migrante, lo que remite a la historia en la trama familiar y en la trama escolar.

Trasladarse desde ciudades del interior provincial o desde otras provincias requiere de un proceso de integración a esta urbe cordobesa. Es un nuevo espacio social que, para muchos estudiantes, puede resultar totalmente novedoso en relación con las formas particulares que adquieren las prácticas sociales y los modos de organizar esas prácticas, se modifican las distancias materiales, pero también las formas de establecer las redes sociales. Comparativamente, en las grandes ciudades, respecto de los espacios urbanos más pequeños, las formas de relacionarse cambian sustantivamente ya que no se propicia de la misma manera el compartir, las relaciones cara a cara, el uso del tiempo.

En esta ponencia se abordan algunas cuestiones que se vienen trabajando en el marco de una proyecto de investigación cuyo problema de investigación se ha formulado en una pregunta principal: ¿Cómo inciden en los estudiantes las consecuencias del desarraigo y qué efectos tiene en el proyecto de vida universitaria inicialmente concebido?, planteando como objetivos generales identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de las

múltiples incidencias de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios.

Problemática propuesta

. Para comenzar se mencionarán algunos resultados alcanzados en los distintos procesos de investigación de los que hemos formado parte. Dichos resultados hicieron foco en las particularidades psicosociales de los estudiantes, según sus trayectorias personales y escolares. Una de las conclusiones significativas refirió a los cambios en los modos de vida a partir de las mudanzas, en donde los estudiantes han tenido que asumir nuevas tareas de manera independiente, situaciones que, en muchos casos, les ha costado afrontar. (Gómez, 2012; Gómez, 2015; Gómez, Azar, Medina, 2015; Gómez, Etchegorry, Avaca, Caón, 2016). En nuestras indagaciones aparecía una diferenciación, en las experiencias de cambio, entre estudiantes que son oriundos de Córdoba capital o zonas aledañas y estudiantes que tienen que migrar para poder iniciar a la carrera universitaria. Encontramos que cuando la cotidianeidad se modifica sustantivamente, el sujeto debe hacer mayores esfuerzos subjetivos, sociales y cognoscentes para comprender y participar de manera eficaz ante las novedades. Gran parte de los estudiantes debían trasladarse de otras ciudades más pequeñas o pueblos para vivir en una nueva urbe. Esto adquiere particular relevancia si nos proponemos analizar la cotidianeidad de un estudiante migrante que tiene que afrontar, además de estas exigencias, el sentimiento de desarraigo.

Cómo sobrellevan los jóvenes estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso migratorio, es uno de los puntos que merecen especial atención procurando acercarnos y conocer tanto los modos en que los estudiantes van significando las transformaciones como los recursos a los que apelan para sostener el proyecto universitario. Por ello la inquietud central plantea las experiencias migratorias, las consecuencias del desarraigo y los efectos que tiene en el proyecto de estudios universitarios. El objetivo general que orienta la investigación es identificar los efectos subjetivos, sociales e intelectuales que produce el desarraigo en los sujetos estudiantiles y dar cuenta de las múltiples incidencias de las vivencias de desarraigo y arraigo en los proyectos universitarios

Metodología

Para esta investigación, en virtud del problema seleccionado, se ha optado por un diseño con enfoque cualitativo. Desde esta elección es que se ha decidido trabajar con la entrevista, con el fin de recuperar relatos de vida. Los mismos permiten acceder a las palabras para “estudiar un fragmento particular de la realidad sociohistórica: un objeto social; comprender cómo funciona y cómo se transforma, poniendo el acento sobre las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, las lógicas de acción que los caracterizan” (Bertaux, 1997, p.1)

El análisis de los relatos de vida se realizó a partir de tres grandes dimensiones: espacial, temporal, vincular. Se trabajan en esta ocasión con entrevistas realizadas a alumnos avanzados de la Licenciatura en Ciencias Químicas, de la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional de Córdoba.

Algunas interpretaciones

Se toman entrevistas de tres estudiantes que se encuentran próximos a egresar, cursando el último año de la carrera. Ello implica ya un trayecto que, desde una mirada diacrónica, permite recordar aspectos relativos a los cambios acontecidos a partir del ingreso a la universidad.

Las entrevistas corresponden a dos estudiantes mujeres y a un alumno varón. Dos son oriundos de otras provincias, Santa Fe y San Juan, y el tercero es proveniente de una ciudad importante del interior de Córdoba. En los tres casos se reconoce otro ritmo de vida cuando comparan esta gran urbe con sus lugares de origen. Uno de ellos es hijo de padre y madre, profesionales, quienes hicieron sus estudios en la Universidad Nacional de Córdoba. Él cursa en la Universidad Católica de Córdoba. Una de las entrevistadas es hija de una madre ama de casa y de un padre que tiene actividad comercial. Las mujeres son hijas menores, el varón es hijo mayor de cuatro hermanos.

En los tres casos, estos alumnos arriban a Córdoba recibidos para convivir con un familiar. Ambas alumnas presentan un escenario semejante ya que en los dos casos tienen una hermana mayor con la cual, también en las dos situaciones, comparten el primer año porque luego dichas hermanas finalizan los estudios. En el caso del varón lo recibe su abuelo materno. En la casa contigua vive un tío y sus primos. Los tres encuentran, en esta situación, un contexto facilitador, para los cambios que supone la mudanza y el inicio de los estudios universitarios. Ello puede haber sido un factor incidente en la sustentabilidad de su proyecto de carrera.

El proyecto migratorio ha sido sostenido por cada una de las familias quienes han dado apoyo de distintas formas. El discurso parental ha tenido fuerza en el sostenimiento de la meta, aun cuando reconocieran momentos de crisis, fundamentalmente durante el primer año.

El estudiante varón cursa Farmacia, es hijo de madre farmacéutica y de un padre odontólogo, su hermano menor ha iniciado esta misma carrera mientras él cursa el último año. La elección de la universidad se vincula a las experiencias anteriores de sus padres en la universidad nacional. Recuerda el día en que vino desde San Juan para averiguar.

“Me atendieron rebien, la secretaria, después uno de los profes me mostró los laboratorios (...) me encantó el trato bueno”

El discurso de los padres ayudó en la decisión de la universidad:

“Ellos...padecieron mucho una época que resultó no ser muy buena...toda la parte de los paros, bueno ellos me contaron las varias crisis...no tenían clases, la falta de recursos, todas esas cosas. Entonces, yo no lo experimenté, pero ellos sí (...)consejo de ellos fue”. Más adelante en la entrevista dice: *“Comparando San Juan con Catamarca, hay mucha diferencia en el sentido de la oferta académica”* El peso del discurso parental sostenía la decisión de estudiar en esta universidad, esa carrera, como así también el hacerlo en Córdoba y no en Catamarca. Por otra parte, en la trayectoria escolar previa, este joven era egresado de una escuela tradicional católica, la más antigua de la ciudad de Catamarca, en la cual había sido abanderado y de la cual hablaba con orgullo. La universidad era un destino naturalizado en su mundo familiar y era encarnado por él como un proyecto digno de ser sostenido.

Durante el primer año, a pesar de vivir con el abuelo, expresa haber extrañado su “hogar”. Dice: *“fue feo, no es que fue traumático ni nada, sino feo en el sentido de despegarse...”* *“me vine a vivir con mi abuelo, ehh...pero lo mismo, despegarte de la familia, aparte yo nunca viajé tanto tiempo”*. Ha dejado esa parte de la familia y una novia del último año de la escuela secundaria. Extraña *“la familia, la familia, la casa, el hogar, no la casa en sí”*. Despegarse, desapegarse, distanciarse tanto tiempo le había significado un duelo, al punto que relata haber tenido un *“bajón anímico”*, *“esa angustia de extrañar”* (en sus propias palabras). Continúa el año académico, pero en diciembre hace una crisis que lo lleva a plantear la posibilidad de no seguir estudiando en Córdoba.

Decide iniciar estudios en la Universidad Nacional de San Juan, Ingeniería Agrónoma. Relata que inicia el cursado pero que se da cuenta que no es lo que él quería. Regresa a continuar sus estudios en Córdoba. El malestar subjetivo lo lleva a pensar en la opción de cursar alguna de las carreras dictadas allá para no tener que padecer esa “angustia de extrañar”. Sin embargo, mantiene la apuesta aun cuando le implique estar lejos. Se va convenciendo de que vale pena. Por otro lado, cabe pensar que el relato de lo sucedido se retrotrae a los inicios y él se encuentra en la línea final del recorrido, por lo que seguramente puede significar le valor positivo que tuvo la renuncia, a pesar de su angustia. *“En cuanto vine me siguió encantando la carrera...me encanta todo, los profes, la práctica...”* *“El primer año de mi carrera fue terrible”*. Para él había que *“hacer el sacrificio, aguantar”*. ¿Qué lo ayuda a sobrellevar el sentimiento de desapego? Los familiares cercanos, los nuevos amigos, la contención ofrecida por la institución, la necesidad de cumplir con su plan, la satisfacción dada a sus padres, la continuidad del negocio familiar, el buen desempeño académico durante el primer año de la carrera, junto a otros móviles menos identificables.

Como recursos externos que pudieron ayudar en la superación de las situaciones de angustia podríamos considerar el ámbito hogareño, ciertamente semejante al de proveniencia, la convivencia con los primos, la contención dada en la Facultad por las formas particulares de acompañar y de comunicarse que tienen los profesores, lo que él reconoce similar a su escuela secundaria, los primeros amigos. En este caso la presencia de los pares en la facultad tuvo menor relevancia y podemos suponer que lo compensó la contención familiar. Como recursos internos: el sentirse que “tenía buena base”, el haber sido abanderado, el reconocerse “capaz”, la necesidad de “despegar”. El doble uso que hace se ese verbo. Tenía que poder *despegarse para despegar*. Ese es el gran desafío de un estudiante en situación de desarraigo.

Parado en el tramo final de su plan de carrera, viendo esa meta cercana, sugiere que quienes están iniciando la carrera, *“aprovechen todo, que cada cosa tiene su tiempo, hay momentos para estudiar, aprovechar a full las clases teóricas...a la hora de facu, saber aprovecharlo...”*. El alumno, próximo a egresar, tiene ya pensado retornar a San Juan para dar continuidad al proyecto económico familiar vinculado a las farmacias que ya tienen.

La segunda alumna entrevistada procede de un pueblo cercano a la ciudad de Rosario. Se traslada a Córdoba ya que en esta ciudad vivía su hermana, siete años mayor que

ella. Al año de vivir en la nueva urbe, se queda sola dado que su hermana retorna al pueblo. Cuando queda sola siente más la nostalgia de lo dejado en el lugar de origen. *“Yo extrañaba mucho, aparte tenía mi novio también en Rosario...sola estaba todo el día...me volvía casi todos los fines de semana a mi pueblo”*.

La compañía de una amiga (*su mejor amiga*) venida del mismo pueblo ayudada a superar la angustia. Se reunían por las noches a cenar. Una forma de compensar el sentimiento nostálgico era pensar en el fin de semana y el regreso a su casa. *“Yo estudiaba o trabajaba con mucha intensidad durante la semana porque el fin de semana me podía ir a casa”*. La gratificación que daba el regreso la impulsaba con fuerza a seguir y apostar su energía en el estudio.

En el primer año hace un grupo de cuatro amigas, grupo que oficia de soporte subjetivo y social, que ayuda a sostener las acciones. *“Éramos cinco, hacíamos todo juntas, íbamos a los prácticos, nos juntábamos a estudiar, hacíamos los trabajos, hacíamos todo juntas”*. Luego se van separando porque eligen distintas carreras, unas cursan bioquímica, otras hacen farmacia. Por otra parte, están *“los chicos del edificio”*, quienes estando en situación semejante, se ayudan y sostienen. La sobrevivencia, la superación de las situaciones de angustia, es entendida por esta estudiante pronto a egresar, como parte de un proceso de acompañamiento entre pares que se da por la empatía que se produce entre ellos al encontrarse en situaciones parecidas. *“Sacan fuerzas de donde no tienen”*, es la expresión de ella. El recibirse es la gran meta, van sorteando los obstáculos y renuncian a algunas actividades de tipo social para no fracasar en los exámenes parciales. *“Tu prioridad es recibirte y además tampoco vas a estar angustiándote, pasándola mal”*. Una de las claves es encontrar un compañero de estudio, *“el que va a terminar siendo tu amigo toda la vida porque terminas compartiendo todo, más si viene a vivir solo”*. A pesar de haber sufrido el desarraigo, al final de la carrera piensa su proyecto profesional en esta ciudad, sin desear el regreso al pueblo.

“Estoy tan acostumbrada a la ciudad, a lo que es el ritmo...mi pueblo es un pueblo muy chiquito...además este año tengo un ritmo de vida terrible...yo tengo miedo de que cuando vuelva a mi pueblo no sepa qué hacer...tengo pensado quedarme unos años más”.

Podemos decir que se ha dado un proceso de re-arraigo, han pasado unos años y la vida ha comenzado a armarse en este nuevo espacio. Las formas de acción propias de la gran ciudad se han internalizado, los nuevos lazos sociales, la vida independiente respecto de los padres, las posibles oportunidades laborales comienzan a imaginarse fuera del pueblo de origen.

La tercera alumna era oriunda de Villa María, una ciudad relativamente grande, pero con un ritmo distinto al de la gran urbe. Viene a Córdoba porque sus hermanos ya habían estudiado acá. El primer año convive con su hermana, cinco años mayor. Ello le facilita la llegada porque todo lo relativo a lo doméstico estaba organizado. Aun así, reconoce que el primer año fue el período más complicado. *“Ella me guiaba, o me mandaba, hasta que bueno, poco a poco fui haciéndome sola...”* *“Fue impactante ver tanta cantidad de gente en la calle...todo el ritmo de Córdoba es así como acelerado.*

Villa María no es un pueblo, pero tiene un ritmo de vida más tranquilo y era todo nuevo”

Los siguientes cuatro años vive sola. Considera que ha sido más independiente que sus hermanos, que necesitó menos de la presencia de los padres porque en la universidad privada le dieron mayor contención que a sus hermanos en la universidad nacional. *“No me hizo falta porque me sentí todo el tiempo contenida en la carrera...me sentí muy bien acá. Me encantaba siempre venir a clases y ahora que estamos terminando es como...(risas)”*

La imagen de sí misma como una persona independiente fortalecía su posibilidad de acción ante la novedad. Durante la semana, con las actividades, no extrañaba. *“Los fines de semana me quería ir siempre, me angustiaba mucho estar aquí un domingo, comer sola, pero con los años me fui haciendo más fuerte y ahora me encanta estar sola...”*

En este caso también apelaba a sus amigas, oriundas de la misma ciudad, con las cuales se reunían, si ello no era posible la situación le ocasionaba mucha angustia. *“Si no, me quedaba en mi casa, llorando porque extrañaba o me aburría, no sabía qué hacer. Me parecía que solamente tenía que estar acá para estudiar y que, si tenía tiempo libre, era para estar en mi casa”*

Al cabo de los años, ya llegando al final de su carrera, siente haber superado los obstáculos y reconoce el valor de conocer gente nueva, el aprender a vivir sola, hacer cosas por su cuenta, administrar el dinero, limpiar, ordenar, todas acciones novedosas que la han ido empoderando, dando fuerza y disposiciones para desenvolverse con soltura en la ciudad y en la universidad. Del mismo modo que la alumna anterior expresa que ya se ha hecho a la ciudad y que no desea volver a su lugar de origen. Han armado un nuevo proyecto y la independencia conquistada no quiere ser perdida.

Conclusiones. Posibles contribuciones.

Las migraciones implican procesos de desarraigo por la discontinuidad que se genera en la vida del sujeto. Este proceso se liga a un abandono en el que se pierden los espacios conocidos, los aromas, las formas cotidianas de hacer las cosas, el espacio propio. Dicho proceso puede tener distintos efectos en función de los recursos internos de los estudiantes como también otros factores. Son significativos, la acogida en un entorno agradable (la nueva casa, la universidad), la convicción del proyecto iniciado, el apoyo familiar, la seguridad económica y los lazos sociales generados. Los tres alumnos han sido recibidos por un familiar, no han llegado a la gran ciudad totalmente solos. Ello pudo ser un factor importante en el sostenimiento de la carrera en términos del acompañamiento afectivo en la primera etapa que es la más difícil de sortear desde el punto de vista subjetivo, social e intelectual. Reconocen el impacto del desarraigo y la sensación de pérdida del espacio hogareño como lugar de acogida y distensión. Si bien no son pérdidas definitivas las mismas los colocan en situación de duelo el que será tramitado psíquicamente de manera particular por cada uno de los migrantes, en relación con sus rasgos distintivos, a su personalidad.

Habiendo llegado al final de carrera, luego de cinco de años de vida en la nueva ciudad, se sienten cómodos en el nuevo lugar construyendo una nueva pertenencia, lo que ahora

duele dejar. Las transformaciones dadas en la cotidianidad, y la incorporación de la novedad, requieren de los sujetos una gran inversión de energía psíquica para poder manejarse en los espacios y en función de los tiempos que cambian sustantivamente si lo comparan con los lugares de origen. Las formas de acción son otras y los jóvenes debieron ir construyendo nuevas disposiciones, en términos de Bourdieu (2007), que les permitieron, de manera progresiva, ir sintiéndose como pez en el agua.

El plan de acción proyectado ha podido ser cumplido y se sienten que ha valido la pena la superación de cada obstáculo. Tanto los desplazamientos al campus, el paso por los exámenes, la angustia de los fines de semana, así como la asunción de las tareas domésticas, han sido aprendizajes necesarios para el alcance de la independencia. Los amigos de sus lugares de origen han tenido un papel fundamental en el apoyo afectivo ante las situaciones de angustia, organizando actividades que compensen la soledad y el desamparo que produce la ausencia de la familia, especialmente los fines de semana. No nombran actividades organizadas desde la universidad que hayan operado como experiencias sustantivas ante los sentimientos de desarraigo. Los estudiantes se identifican entre ellos sufriendo las pérdidas, y de manera espontánea, despliegan redes que colaboran con el sostenimiento subjetivo que les permiten sobrellevar las transformaciones dadas por la mudanza. Dice una de las entrevistadas: *“Porque estudiar en una universidad implica un montón de cosas más que nada cuando venís del interior, que te tenés que desarraigar de tu casa, de tu familia, de valerte por ti mismo...no creo que todos estén preparados.”*

La investigación puede arrojar resultados que alimenten el diseño de políticas de inclusión en el acceso y permanencia en la Universidad propiciando acciones acordes a las demandas específicas, generando diversos mecanismos de integración en el ingreso y durante los estudios universitarios. Como proyección social se pueden enriquecer las intervenciones de la Universidad en relación con la articulación con el nivel secundario creando nuevos proyectos académicos que permitan el acompañamiento a los estudiantes en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, favoreciendo la permanencia y evitando la deserción. Por otra parte, los resultados permitirían objetivar las características que asumen los procesos migratorios impulsando espacios de reflexión, sistematización y difusión de experiencias que favorezcan el acompañamiento inicial en la carrera como así los procesos de aprendizaje, considerando también las movilizaciones subjetivas y sociales, desde prácticas que tiene como objetivo la inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bertaux, D. (1997) El enfoque biográfico: su validez, sus potencialidades. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de “L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, París, 1980, pp.197–225.

Bourdieu, P. (2007) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama

- Gómez, S. (2012) La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. *Revista Praxis Educativa*. La Pampa: Miño y Dávila. En <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a07gomez.pdf>
- Gómez, S. (2015) Iniciarse en la universidad. Referencias familiares, elecciones y nuevas vivencias en estudiantes ingresantes. *Revista Brumario*. N° 12. https://www.21.edu.ar/descargas/institucional/brumario_no_12.pdf
- Gómez, S.; Etchegorry, M., Avaca, F., Caón, C. (2016) Trayectos escolares previos y vida universitaria. *Revista Praxis Educativa Vol. 20 (3)* La Pampa: Miño y Dávila. En <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v20n3a05gomez.pdf>
- Gómez, Azar, Medina (2015) Aspectos distintivos y semejantes en poblaciones estudiantiles universitarias de diferentes carreras. Primeras referencias sociodemográficas. *Educación*, 24(47), 115-133
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1971). *Identidad y cambio*. Buenos Aires: Mauri Hermanos.
- Grinberg, L; Grinberg, R. (1984) *Psicoanálisis de la migración y el exilio*. Alianza Editorial: Madrid
- Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del Aprendizaje Hom*

Título: Estudiantes campesinos en la UNC. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas
Autora: Roxana Mercado

Correo electrónico: rmercado_ar@hotmail.com

En el presente trabajo me propongo analizar y reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la experiencia estudiantil universitaria que un grupo de jóvenes provenientes del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) están desarrollando en la UNC desde hace algunos años. Estos jóvenes llegan a la universidad pública en el marco del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), que se propuso como una de las tantas acciones a llevar a cabo dentro de un convenio marco entre el MCC y la UNC. Aquí puntualmente me detengo a analizar cómo están configurando sus trayectorias formativas universitarias. Para ello me remito al cursado de la escuela secundaria en entornos rurales, situaciones que recupero a partir de sus relatos y perspectivas sobre el caso. Específicamente analizo cuestiones relacionadas con los saberes aprendidos en la escuela secundaria; el aprendizaje planteado como instancias prácticas vinculadas a la orientación agrotécnica o agropecuaria; y las diversas situaciones de socialización que vivieron desde muy niños en los albergues donde tuvieron que residir para poder estudiar.

Palabras claves: experiencia estudiantil universitaria, trayectorias formativas, escuela secundaria rural

En el presente trabajo voy a recuperar algunas discusiones y análisis que surgieron durante el proceso de investigación que llevo en curso. En ella me propongo abordar los siguientes interrogantes: ¿Cómo configuran su experiencia estudiantil universitaria los estudiantes migrantes de zonas rurales de la provincia de Córdoba cuando llegan a la universidad para estudiar? ¿Qué significados y prácticas construyen estos estudiantes en relación a la vida cotidiana en la universidad y en la ciudad? ¿Cómo juegan sus condiciones sociales objetivas familiares y su clase social de origen en relación a la apropiación de la propuesta universitaria? Los estudiantes con quienes estoy desarrollando esta investigación son siete jóvenes que vinieron a estudiar a la UNC como integrantes del PECU (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad), proyecto que se propuso como una de las tantas acciones consideradas para implementar dentro de un convenio marco que se firmó en 2010 entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba. Esta investigación está orientada a documentar y comprender cómo realizan sus estudios en las carreras que están cursando, y las diversas dimensiones que implican estas experiencias en relación a las prácticas de estudio; a la militancia política; los cambios relacionados con el lugar de residencia ya que vienen del campo a vivir en la ciudad para estudiar; la cuestión laboral; los vínculos con los profesores y compañeros, entre otros aspectos. El enfoque desde el que investigo es socioantropológico, y desde allí, considero significativo tomar en consideración sus percepciones y perspectivas sobre la universidad, poder documentarlas, comprenderlas, y poder interrogarnos sobre la propia institución universitaria, sus lógicas institucionales y tramas de poder. Aquí me propongo revisar cuestiones vinculadas a la propuesta formativa de las escuelas secundarias rurales de la

provincia de Córdoba (en las cuáles realizaron estudios la mayoría de estos jóvenes), y sus articulaciones con otros escenarios educativos de nivel superior, particularmente considerando a la universidad como un horizonte posible.

Entre 2003 y 2016, un grupo de jóvenes de zonas rurales del Noroeste cordobés y Traslasierra (Serrezuela, El Chacho, El Medanito, El Duraznal) vienen a la capital cordobesa a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Abogacía, Geografía y Psicología en el marco del PECU. Los jóvenes puntualmente pertenecen a APENOC (Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba) y a UCATRAS (Unión Campesina de Traslasierra); ambas organizaciones pertenecen al MCC (Movimiento Campesino de Córdoba). El proyecto se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. En 2003 llega Carlos a estudiar Agronomía, que es uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto. En 2006 vienen dos estudiantes más, procedentes del Noroeste cordobés y de la región de Traslasierra: Daniela (Comunicación Social) y Germán (Arquitectura). En 2009 llega Marcela (Ciencias Económicas) y en 2010, Anabel (Abogacía). En 2013 llega Magalí (Agronomía) y Luli (Psicología) es la última que viene en 2016; ambas son hermanas de los primeros estudiantes que llegan en 2006. Dos de ellos cambiaron sus carreras: Daniela dejó la facultad y estudió el Profesorado de Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes (ya lo ha concluido); Germán dejó Arquitectura, porque le resultaba muy onerosa, y se cambió a la Licenciatura en Geografía. Marcela y Anabel todavía están estudiando la carrera elegida inicialmente, con diferentes niveles de avance en el cursado de materias. Magalí y Luli están cursando materias de los primeros años, y viviendo aún los fuertes embates del cambio que les significó venir del campo a estudiar a esta populosa ciudad. En realidad, la mayoría de ellos relatan este cambio como brusco, como algo que les significó un gran contraste entre sus vivencias cotidianas en el campo, en entornos rurales tranquilos y familiares, con el ritmo vertiginoso de la ciudad, el ruido y el peligro. Hasta los estudiantes que llevan más tiempo en la ciudad relatan que aún no se acostumbran del todo, que algo extrañan del campo, sobre todo la tranquilidad. Estos cambios que alteraron su vida cotidiana en planos sociales, también incidieron en sus prácticas estudiantiles.

La mayoría de estos jóvenes realizaron sus estudios de nivel medio en *escuelas secundarias rurales*. Por lo que creo conveniente detenerme a analizar brevemente la realidad de la educación secundaria rural en la provincia de Córdoba. En los últimos años, en esta provincia la formación de nivel secundario para poblaciones radicadas en ámbitos rurales ha sido parte de las prioridades en materia de política educativa, al menos en el plano de la enunciación. La propuesta pedagógica para estas escuelas se ha orientado a abordar las singularidades de la población rural, intentando facilitar a los jóvenes y adolescentes de estas regiones, el acceso a la educación de nivel secundario con el objetivo de fortalecer la ciudadanía democrática y el desarrollo cultural, económico y social de la provincia, considerando a la educación como una estrategia de inclusión social. La Ley de Educación Provincial N° 9870, aprobada en diciembre de 2010, reconoce la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en

zonas rurales (Artículo 58). Asimismo la mencionada ley plantea que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de educación secundaria (Artículo 26)²⁹. Es importante destacar estos aspectos porque cuando se crean las primeras escuelas secundarias rurales, en el marco de la Ley Provincial N° 8525 que dio origen a la reforma educativa en Córdoba, la obligatoriedad sólo se extendía hasta el Ciclo Básico Unificado (CBU), abarcando hasta el cursado del tercer año solamente. Con la ley sancionada en 2010 se extiende la obligatoriedad hacia el ciclo orientado que abarca la totalidad del nivel secundario. Esto trae importantes repercusiones en la gestión de estas escuelas secundarias rurales, en relación a los recursos destinados por las políticas provinciales para sostenerlas. Hasta 2015 hay en la provincia de Córdoba un total de 982 escuelas de nivel secundario de gestión estatal y privada³⁰, 813 son unidades escolares base y 169 anexos que dependen de otra institución. Si tomamos en cuenta la localización geográfica, hay 347 unidades escolares y 28 anexos urbanos; 68 unidades escolares base y 138 anexos rurales; estas escuelas son de gestión estatal. En el ámbito privado, hay 363 unidades más 2 anexos en las áreas urbanas, y 35 unidades más 1 anexo en las áreas rurales. Considerando las unidades escolares y los anexos, existen un total de 242 escuelas secundarias rurales (de gestión estatal y privada), que representan el 25% sobre el total de escuelas secundarias de la provincia. La nueva Ley de Educación del año 2010, al reconocer a la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, le asigna una visibilidad sobre la que posteriormente habría que desarrollar acciones políticas concretas. La propuesta curricular de educación secundaria para ámbitos rurales presenta dos modalidades: una se plantea desde la perspectiva del pluricurso, y la otra bajo una estructura graduada. En ambas propuestas organizativas el objetivo es formar a los adolescentes y jóvenes que residen en contextos rurales, promoviendo estrategias de enseñanza y aprendizaje para que puedan resolver situaciones y problemas contextualizados, recuperando los saberes y las demandas locales.

Los estudiantes del PECU con quienes estoy desarrollando esta investigación, realizaron sus estudios de nivel secundario en escuelas rurales, salvo en dos casos. Todos cursaron bajo la modalidad graduada. Sin embargo 6 de ellos recuerdan haber hecho la escuela primaria bajo el formato del plurigrado. En sus relatos aparecen recuerdos e imágenes sobre estas escuelas secundarias que ellos cursaron, dónde rememoran algunos aspectos relevantes. En las entrevistas y relatos de estos estudiantes, pude identificar tres aspectos centrales sobre los que es posible realizar un análisis, para comprender cómo se desarrollaron sus trayectorias formativas universitarias. Me refiero a la propuesta

²⁹*Educación secundaria en ámbitos rurales. Encuadre general 2013-2015*. Documento publicado por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

³⁰*Estadísticas de la educación 2015*. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e información Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba.

pedagógica general y los saberes aprendidos en la escuela secundaria; el aprendizaje planteado como instancias prácticas vinculadas a la orientación agrotécnica o agropecuaria; y las diversas situaciones de socialización que vivieron desde muy niños en los albergues donde tuvieron que residir para poder estudiar.

Tomando en consideración este último tema, considero interesantes los aportes de Padawer y Diez (2015)³¹ cuando analizan los procesos de identificación que Antonio (niño indígena guaraní) y Juan (niño boliviano) van configurando en relación a sus experiencias de vida, en las que se pone en juego la interculturalidad. Problematizan estas experiencias en relación a los contextos de desplazamiento de sus familias. En el artículo se analiza cómo estos niños van construyendo categorías de autoadscripción identitaria en relación a sus colectivos de origen y los nuevos vínculos sociales que ambos jóvenes generan en los nuevos espacios a los que migran. En el caso de los estudiantes del PECU, la mayoría debió migrar para poder estudiar en la escuela secundaria, siendo aún niños de 11 o 12 años. Se instalaron en escuelas albergues, donde convivían con otros niños y jóvenes durante la semana y otros adultos (preceptores y profesores) que no eran sus padres ni familiares.

Aquí nos podemos orientar para comprender esta experiencia de la migración a partir de los testimonios de Magalí (22 años) y Luli (19 años).

E: Contame cómo era estudiar en una escuela albergue. ¿Cómo hacían, cómo se organizaban?

M: Los primeros días me costó mucho, porque era la primera vez que estaba una semana fuera de mi casa. Mi papá nos llevaba en su vehículo hasta la escuela, y yo estudiaba con mi hermano. Con Sandro. (Magalí)

E: Bueno, contame un poquito más sobre la escuela secundaria ¿Cuántos años tenías cuando te fuiste a vivir al albergue?

L: Y 12 creo, cumplía los 13 en octubre. Si, entre con 12 años...

E: ¿Y cómo fue esa experiencia? Porque eras muy chiquita...

L: Claro, yo me acuerdo que al principio, siempre extrañaba mi casa. Está bien que iba los fines de semana pero...

E: ¿A cuánto estabas de distancia de tu casa cuando te fuiste a estudiar?

L: A 20 kilómetros. En ese momento viajábamos en colectivo, viajábamos los lunes a la madrugada y después volvíamos los viernes a la noche.

E: ¿Por qué decís volvíamos? ¿Por qué hablas en plural? ¿Había otros chicos también?

L: Si, éramos un grupo de muchas chicas, que éramos de ahí, de ese pueblo, y viajábamos.

³¹Padawer, A. y Diez, M.L. (2015) “Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina”. Publicado en *Anthropologica*. Año XXXIII, N° 35, pp. 65-92.

E: ¿Y cómo era la vida en el albergue?

L: Bueno, había otras mujeres y cada una en su pieza. Teníamos ahí desayuno y merienda. Bueno, la merienda a veces en la escuela. Pero a veces no teníamos clase, y nos veníamos al albergue y teníamos la merienda en el albergue.

E: ¿Y se llevaban bien en el albergue? ¿Cuántos eran conviviendo?

L: Y unos 30, capaz. Si, a veces cuando éramos muchos, nos daban un tope, porque no podían dar (albergue) para tantos, porque si no, éramos muchos, se complicaban un poco las cosas...

E: Pero además de distintas edades!

L: Claro, de primero a sexto año (...) Nos dividíamos (las tareas) La limpieza la hacíamos nosotros, había distintos grupos, y un día limpiábamos el baño, otro día le tocaba a la cocina, a las piezas.

E: ¿Además estaban ahí con adultos, supongo, no?

L: Teníamos preceptores de la mañana, de la siesta. A la mañana teníamos una preceptora, a la siesta también. Y a la noche, antes no había un preceptor hombre, pero después pusieron uno para los varones también.

E: ¿Eran más chicas, en proporción?

L: Si, en cuarto año pusieron ese preceptor para los varones, pero eran mayoría las mujeres.

E: ¿Y se fueron a estudiar para algún lado las chicas que estudiaron con vos, o se quedaron ahí?

L: Algunas repitieron de año, así que ahora están re cursando. Y otras eran más chicas, así que están en cuarto o quinto año. (Luli)

Esta temprana experiencia de migración los prepara de alguna manera para enfrentar la otra migración, cuando se vienen a vivir a la ciudad de Córdoba para estudiar en la universidad. Sin embargo, viven este tránsito con muchas dificultades, como un cambio muy fuerte y brusco, no se pueden adaptar a la ciudad (los abrumba el ruido, la circulación acelerada de la gente, el ritmo de la ciudad, el peligro, los robos). Algunos dudan sobre continuar sus carreras, sobre todo en los dos primeros años. Pero es interesante como ellos van configurando estrategias para sobrevivir en la ciudad y en la universidad; una de ellas es la militancia estudiantil y barrial. Desde aquí configuran otros vínculos, redefinen estas prácticas que adquieren en el Movimiento Campesino (cuando eran niños o jóvenes del movimiento, cuando aún vivían en el campo), recreando nuevos sentidos que les permiten atravesar estas enormes dificultades que encuentran cuando deciden migrar para estudiar.

Según relata Carlos (41 años), “*el problema no era llegar a la universidad, sino a la escuela secundaria*”. Esta frase, que devela un mundo de dificultades para el acceso a la educación media, se puede interpretar en dos sentidos: llegar por las distancias geográficas, y llegar por las distancias sociales y simbólicas. Este estudiante es el único que recupera en su relato su experiencia de estudiar en una escuela primaria organizada bajo el formato de plurigrado.

C: *Exacto. Y es el problema de la educación en general, en el ámbito rural.*

E: *Sí, porque además no es sólo la diferencia... Vos la viviste en relación a eso que decís la transición del campo a la ciudad. También es de una escuela rural, con esta modalidad, a la universidad en la ciudad.*

C: *Es que es eso! Yo vengo de una escuela multigrado. Teníamos 4to, 5to y 6to., 2do y 3er grado. Después de ahí era pasar a Soto, y después de un tiempo vine acá.*

E: *¿La escuela técnica de Soto no tenía pluricurso?*

C: *No, era más grande. Cada uno tenía sus aulas. Estaban separadas. Cursaban a la mañana o a la tarde. Y eso hace a la forma de quedarte, sostenerte, también el cambio, ver las trabas que tenés para aprender, para comprender y hacer otras cosas. (Carlos)*

Otro aporte que me pareció importante recuperar refiere a lo que plantea Santos (2011)³², en relación a una serie de resultados y múltiples reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado, a partir de relevamientos que se realizaron en Uruguay durante 2009 y 2010 con docentes de escuelas rurales, en el Centro Agustín Ferreira (Canelones), tomando como referencia los 18 departamentos del interior del país, vía foro y plataforma virtual. Estos relevamientos y reflexiones han generado una propuesta teórica que concibe, más allá de la especificidad social de la escuela rural, la existencia de aulas multigrado como determinantes de una configuración didáctica particular que descansa sobre las posibilidades de circulación de saberes. Esta circulación implica generar estrategias didácticas que permitan en ocasiones, romper con la estructura graduada, considerando al grupo con estructura multigrado como una unidad. Las características de estos grupos derivan en una serie de prácticas que se presentan como una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico, desencadenando mecanismos de circulación de saberes en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta del aula multigrado tiene un enorme potencial, pero en muchas ocasiones no es llevada adelante por docentes formados y capacitados para poder promover esta circulación de saberes de la que habla Santos. También se suma la falta de recursos materiales para sostener la propuesta pedagógica y didáctica en estos espacios.

Anabel (25 años) comenta que en su escuela secundaria *“el nivel era muy bajo, no me sabía las técnicas de estudio”*. No cursó en una escuela secundaria con pluricurso, sino graduada, denominada Escuela de la Familia Agraria (EFA). En Córdoba actualmente hay dos de estas escuelas, una situada en Colonia Caroya y otra en Tuclame (es a la escuela que concurrió Maricel). Es interesante indagar sobre el origen de estas escuelas, ya que surgieron en Argentina en la década del 70, y estuvieron muy ligadas al Movimiento Diocesano Rural. La propuesta pedagógica de estas escuelas, si bien se trata de aulas graduadas, es singular ya que se organizan curricularmente bajo el

³² Santos, Limber (2011) *“Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural”*. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 15. Nº 2, pp 71-91. Universidad de Granada. España.

régimen de alternancia. Se orientan a vincular la vida familiar con la comunidad rural, y sus objetivos son la preparación para la vida laboral en estos espacios rurales. Por ello organizan el tiempo y las actividades escolares bajo el régimen de alternancia, mediante el seguimiento de tutores. Se diferencian de las otras escuelas agrotécnicas tradicionales por la estrecha vinculación que proponen entre la familia, la escuela y la comunidad. Para evitar el desarraigo, los alumnos cursan una semana en la escuela y en la otra vuelven a sus hogares, donde siguen desarrollando actividades de aprendizaje monitoreadas por la escuela, tales como la observación, experimentación y prácticas en los emprendimientos familiares o de la comunidad. Sin embargo, para Anabel, esta propuesta no resuelve las exigencias académicas con las que se encuentra en la universidad cuando viene a estudiar Abogacía:

A: Porque la característica de la escuela de donde yo vengo, de la secundaria, era una EFA. Tenía orientación para Agronomía. Y el nivel muy bajo, no me sabía las técnicas de estudio...Y también la cantidad de material que estudiaba yo. Por ej. Una materia era la mitad de 4to. Año de la secundaria. No lees casi nunca; los profes te dictan, y vos lees lo que te dictan los profes. Y acá tenés que leer libros y libros, y el profe ni siquiera te dicta; vos tenés que tomar nota. Y hay veces que los profesores no son tan didácticos. Y no entendés nada! Y aprobás por lo que vos lees, del material que tenés que leer para rendir. No sé...sólo de una materia, me habrán servido las clases a mí! (Anabel)

Carlos recuerda la experiencia de estudiar en la escuela secundaria, y la significa desde las “*trabas*” para aprender y comprender. En relación a sus experiencias de cursado de la escuela secundaria, los demás estudiantes destacan que los saberes disciplinares aprendidos fueron básicos y escasos. Relatan que cuando llegaron a la universidad se encontraron con profesores que ya no les dictaban, sino que explicaban algunos temas y el resto había que leerlos de los libros. “*Lectura, lectura, lectura*”, fue el padecer de Marcela (27 años). Esta estudiante ha desarrollado un cursado discontinuo de su carrera, ingresó en 2009 y aún cursa y recursa materias de 1er. y 2do.año, pero no quiere dejarla. No es la única con estas situaciones en su cursado.

M: Bueno, en la facu, sí, me fue bien este año (2013). Pude sacar, o sea, las materias que cursé, las regularicé y las saqué, las dos finales.

E: Bien. Contame qué materias hiciste.

M: Hice Contabilidad II e Introducción a las Ciencias Sociales. Que Contabilidad II era de segundo, Introducción es de primero.

E: Esa materia te costaba, me acuerdo

M: Esa fue la que saqué hoy! (sonríe)

E: Lo que has sufrido con esa materia!

M: Ay sí! Así que por suerte...

E: ¿Y la rendiste bien?

M: Sí...

E: ¡Perfecto! ¿Y cómo fue el examen?

M: Eh, fue así, o sea, te hacían muchos choice y después dos preguntas a desarrollar que eso fue lo que me fue mal, porque ya la rendí mal en el primer turno y me fue mal en eso porque había un tema que el profe no lo dio en clase pero igual sí entraba y yo no lo estudié.

E: ¿Qué temas? Contame un poquito qué temas te gustaron y qué temas te costaron. No sé de qué se trata la materia...

M: Y sí, habla todo, de qué se yo, de la economía de hace mucho tiempo, cómo empezó, todos los economistas, todas esas cosas. Y bueno el tema que más me costó, fue el que hablaba de capital social y todas esas cosas, bueno eso fue la parte que me fue mal...

E: La parte brava...

M: Así que ahora la estudié un poco más. Pero igual no me gustaba mucho la materia, nada que ver con nuestra carrera (...) Es todo lectura, lectura, lectura...

E: Lectura sí... ¿Y qué es lo que te cuesta? ¿Te cuesta ponerte a leer o...?

M: Sí, no es mucho lo de ponerme a leer, sino me gusta es como que no me concentro, lo leo y leo una carilla y capaz que la tengo que volver a leer porque ya me olvidé lo que leí al principio, porque no le presto atención... Pero no, digamos, me junté con una compañera y bueno, ahí fue cuando logré entender un poco más porque a ella sí como que le gusta más eso de leer, que se yo... Y tiene más facilidad para explicar, entonces ella, bueno, me explicaba un poco y ahí es como que logré entender.

E: ¿Y esta materia es de primer año?

P: Si...

E: ¿Y ya se te había vencido la regularidad o todavía la tenías...?

M: Y se me vencía la regularidad en octubre de este año... Claro, pero me anoté ya para recursarla para que no me quede libre de vuelta y pasar para el otro año. Así que pregunté y me dijeron que sí que me podía inscribir como materia que está regular y la puedo recursar así que bueno, la pude hacer y la pude sacar. (Marcela)

Terigi (2009)³³ diferencia las trayectorias educativas teóricas de las trayectorias reales. Las primeras están demarcadas por expectativas del sistema educativo que se encuadran en un mandato homogenizador, desde el cual se promueve la igualdad educativa a partir de un modelo único de escuela y de ciudadano. El respeto por la diversidad tensiona algunos componentes básicos del sistema escolar tales como el currículum único, el aula estándar, el método uniforme; esta es la forma de igualar, desconociendo las diferencias. Las trayectorias teóricas implican los recorridos que los alumnos hacen en el sistema

³³ Terigi, Flavia (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires

escolar, atendiendo a una periodización estándar, que se sostiene en la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. El problema es que los docentes trabajamos sobre la base de estas prenociones, hacemos nuestras propuestas didácticas considerando cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no sabemos cómo abordar la heterogeneidad de las cronologías reales.

Espero que a partir de esta exposición podamos reflexionar sobre algunos temas y cuestiones presentados, considerando que las propuestas de educación rural son diversas, en sus formatos curriculares, pedagógicos, didácticos, orientadas a comunidades que plantean demandas e intereses particulares, y que afortunadamente en muchos casos trabajan de manera articulada con la escuela. Son diferentes, no de menor calidad. No las podemos medir desde el parámetro de la escuela urbana convencional, graduada, homogeneizante, orientada a un alumno estereotipado que nunca es tal, porque siempre trabajamos con niños y jóvenes que tienen historias y procesos singulares. Es importante comprender esto, porque los estudiantes con quienes estoy realizando mi investigación no tienen trayectorias formativas lineales, son discontinuas porque cursan, recursan materias, intentan varias veces hasta que las aprueban. Trabajan, estudian, militan, inventan múltiples y singulares estrategias para vivir y estudiar en una ciudad cosmopolita como Córdoba. Y aún permanecen dentro de la universidad. Como dice Marcela: *“Tuve caídas y levantadas. ¡Pero sigo!”*

Título: Procesos de apropiación de la política educativa de la escuela secundaria. El caso de una escuela conformada de la provincia de Buenos Aires

Autores: Mariela Arroyo, Tatiana Corvalán, Alicia Merodo

Correo electrónico: arroyomariela@hotmail.com, lic.tatianacorvalan@outlook.com, alimerodo@gmail.com

Este trabajo da cuenta de los resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense. En ella se exploran los procesos de apropiación cultural que realiza la escuela en base a los cambios impulsados por las políticas educativas para la educación secundaria en los últimos años.

En este sentido, analizaremos el proceso de construcción y transformación de una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las políticas impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007), que sancionan la obligatoriedad y cambian la estructura de la escuela secundaria.

Partiendo del supuesto de que las normas son instrumentos centrales para dar direccionalidad al sistema educativo pero que cobran forma en los modos de apropiación a escala local e institucional, en este trabajo analizaremos los sentidos que asumen, en la vida cotidiana de la escuela, las políticas educativas, en particular la participación considerando los modos en que la estructura organizacional y la cultura escolar se hacen presentes en las condiciones de apropiación.

Se trata de un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo basado en la investigación cualitativa de corte etnográfico. Se realizaron observaciones y entrevistas a los distintos actores institucionales a lo largo de dos años acompañando el proceso de conformación.

Palabras claves: política educativa, educación secundaria, cultura escolar, participación escolar, apropiación

Introducción

Este trabajo da cuenta de los resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria del Conurbano Bonaerense. En ella se exploran los procesos de apropiación cultural que realiza la escuela sobre los cambios impulsados por las políticas educativas para la educación secundaria en los últimos años.

Analizaremos el proceso de construcción y transformación de una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las políticas impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007). Este marco normativo que modifica la estructura y sanciona la obligatoriedad de la escuela secundaria completa, en la provincia de Buenos Aires, implicó la transformación del tercer Ciclo de la Educación General Básica en el primer ciclo de la educación secundaria. Para dar cumplimiento a la obligatoriedad, en una primera instancia, se crearon Escuelas de Enseñanza Básica (el primer ciclo), muchas de las cuales se transformaron en escuelas conformadas de seis años. Este es el caso de la escuela bajo estudio en esta investigación.

Partiendo del supuesto de que para hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación era necesario modificar algunos aspectos del modelo institucional de la

escuela secundaria, desde las políticas nacionales y desde las de la provincia de Buenos Aires, se sancionaron normas para impulsar esas modificaciones. Si bien consideramos que las normas son instrumentos centrales para dar direccionalidad al sistema educativo, son resultado de disputas y negociaciones, que se juegan tanto en su creación como en los modos de apropiación a escala local e institucional. Estas llegan a instituciones con historia, tradiciones y una cultura escolar que actúan como marco de significados a partir de los cuales comprender el sentido de los cambios.

Estas normas plantean modificaciones en los diseños curriculares, en aspectos del régimen académico (régimen de evaluación, acreditación y promoción, asistencia y convivencia) e intentan impulsar la participación estudiantil para democratizar las escuelas y revertir procesos de exclusión.

En este trabajo analizaremos los modos que asume la participación en la escuela a partir de la apropiación de los marcos normativos y de la cultura escolar.

Notas sobre la escuela

La escuela se encuentra ubicada en un barrio de casas bajas con calles recientemente asfaltadas, en el segundo cordón del conurbano bonaerense. Se trata de una escuela secundaria de reciente conformación como escuela secundaria completa (diciembre de 2014). Comparte el edificio con una escuela primaria, o podríamos decir se desprende de ella y va creciendo en su seno.

La escuela surge de la transformación impulsada por la ley 26.206 y la nueva estructura del SE de la provincia de Buenos Aires. En esta escuela el antiguo tercer ciclo de EGB pasa a ser la Escuela Secundaria Básica (ESB) de tres años, que luego pasa a ser la secundaria completa a partir del año 2015.

El proceso de conformación de la escuela, le imprime una característica muy particular. De acuerdo con los relatos de distintos actores surge de una demanda de la comunidad, que articula necesidades de las familias de contar con una escuela que brinde el nivel completo y de un interés institucional vinculado a la baja de matrícula, sobre todo en tercer año debido a que los padres preferían buscar una escuela que les garantizara la totalidad del ciclo. Así, director y familiares se organizaron para demandar la conformación de la secundaria completa. En un primer momento, se consigue el aval de las autoridades pero no la construcción de las aulas, por lo cual la comunidad organizó rifas y una peña para juntar dinero necesario para la construcción. Finalmente, ante el movimiento y demanda de las familias, el Municipio accede a la construcción de las dos primeras aulas con un fondo nacional que hasta el momento se utilizaba para otros fines, como asfaltar las calles lindantes a las escuelas de la zona.

En el mes de marzo las aulas estaban construidas pero no se contaba con la designación de los profesores para la apertura de los cursos nuevos. En el 2015 se construyeron dos aulas más, una de las cuales se utiliza para biblioteca pero como todavía no tienen

bibliotecario designado, es un espacio de usos múltiples (sala de profesores, espacio para la proyección de películas, reuniones, etc.) y a comienzo del ciclo lectivo nuevamente hubo retraso en el nombramiento de personal para la apertura de los cursos nuevos.

Se trata de una escuela pequeña, entre los dos turnos reúne a 250 estudiantes, un director, tres preceptores (dos a la mañana y una a la tarde), una secretaria que en el último año estuvo de licencia, personal de maestranza compartido con la escuela primaria y alrededor de 70 profesores.

Apropiaciones de las políticas educativas de los últimos años

A partir las características que asume el proceso de conformación de la escuela secundaria completa, analizaremos los modos de apropiación de las políticas de estado, dando lugar a una cultura escolar específica a partir de las siguientes dimensiones: el edificio y los recursos y la participación en los distintos ámbitos de la institución.

Para comprender cómo fueron recepcionados y significados los discursos provenientes de las políticas educativas para la educación secundaria, retomaremos el concepto de apropiación desde una perspectiva cultural. A partir de los aportes de Rockwell consideramos que la apropiación se centra en la relación activa entre un sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente (Rockwell, 2005).

En este sentido, el concepto de apropiación es particularmente útil para abordar ésta relación, pues tiene la ventaja de transmitir simultáneamente la posición activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural (Chartier, 1983; Giddens, 1984). El término sitúa la acción de los sujetos que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, formas de hacer las cosas, tal y como son experimentadas por las personas. Esta noción de la apropiación está en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada e histórica (Rockwell, 2005). “La apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991, pp 19). Es esta perspectiva especialmente productiva y comprensiva para entender la posición activa que despliegan –aun en sus resistencias–, directivos, profesores y preceptores de las regulaciones para la escuela secundaria.

Para el caso que nos ocupa se trata de analizar los procesos de apropiación en relación con lo que Rockwell y Ezpeleta (1995) denominan procesos de control, entendidos como la direccionalidad que intenta dar el Estado a través de las políticas educativas. Así, lo que sucede en las escuelas es el resultado de las complejas relaciones entre ambos procesos, que supone disputas, negociaciones y múltiples resistencias.

El edificio y los recursos

La escuela porta en su historia el devenir de las reformas de los últimos 20 años. Como describimos anteriormente, surge de la transformación de la escuela primaria en EGB a partir de la Reforma de los años 90, para pasar a ser una escuela secundaria básica primero y luego completa, a partir de la Ley Nacional de Educación (2006). Esta historia puede verse a través de las pujas y tensiones para la obtención de las aulas (y sus distintas etapas de construcción) que da cuenta de la precariedad de la presencia del Estado. Un tercer ciclo que se crea en una escuela primaria sin aulas para alojarlo, y luego una escuela secundaria que va creciendo en el seno de la primaria, obligada a ceder espacios fundando tensiones y disputas con consecuencias en las articulaciones necesarias entre niveles. Las disputas cotidianas entre los directivos de ambas escuelas dan cuenta de esta historia particular de crecimiento.

“Hay que defender posiciones porque dos amos y señores en un lugar es difícil. Por eso existe un proyecto de articulación entre ambas escuelas (...) tenemos que articular y dar el ejemplo porque si los directores se pelean entonces que pasa con sus súbditos. Entonces los reinos tienen que convivir y aprender a convivir, ¿no? (Director de primaria, 2014)

Las marcas que las políticas de Estado van dejando, podemos encontrarlas también en los docentes “reconvertidos” en los años 90, que aún siguen trabajando, ahora en la escuela secundaria. Maestros de primaria, que hicieron un curso para poder dictar clases en el tercer ciclo del EGB, y que luego forman parte del plantel docente de la secundaria.

En la conformación de la escuela secundaria completa podemos ver la interacción de distintos actores y niveles del Estado. El estado provincial paga los sueldos del personal, el estado nacional a través del municipio construyó las aulas y luego pintó las paredes del patio con los colores que identifican al partido gobernante, y un partido político donó mesas y sillas. Aún hoy, transcurridos los primeros momentos del proceso de conformación, podemos dar cuenta de esa convivencia de actores y niveles que tiñen de una impronta a una institución arraigada en un territorio particular.

En esta escuela apenas se intuye al Estado Nacional a partir de un lejano reflejo del origen de la escuela primaria, y de las computadoras, películas y libros que envió el Ministerio de Educación Nacional en los últimos años. El Estado Provincial deja verse, sobre todo en sus ausencias (falta de personal, de recursos, etc.). Los claro-oscuros de estas presencias - ausencias van delimitando modos de ser escuela, modos de participación y un tipo de experiencia escolar de los estudiantes.

Como describimos anteriormente, la ausencia del Estado en cuanto a la construcción de las aulas, dio lugar a la organización y configuró una experiencia de participación. Familias, docentes y estudiantes se organizaron para utilizar los distintos capitales sociales para presionar al municipio.

“... cuando llegué a la escuela era una demanda que estaba en la agenda de los papás, conformar, 4°, 5° y 6° para que los chicos puedan completar su trayectoria en una sola

institución. (...) Se convocó a los padres y a los chicos. (...) Empezamos a juntar dinero para construir aulas (...) Teníamos el espacio, juntamos 40.000 pesos. Hubo gran compromiso de los profesores con aporte de tarjetas de crédito por si faltaba dinero. Sin embargo, ante la presión de la comunidad, el intendente decide mandar a construir dos salones. El dinero juntado es desviado para arreglar la escuela, pintar, etc.” (Director 2015)

“La escuela fue creciendo porque está en un punto estratégico (...) La idea es tener todo en un mismo lugar, buscando la permanencia de los chicos. Y gracias al trabajo en conjunto del director y de los padres se pudieron construir las aulas que faltaban y ahora logramos tener 6to año.” (Preceptora)

A partir de este proceso nos preguntamos ¿Qué tipo de experiencia formativa promovió este tipo de organización?, ¿perduró en el tiempo?, ¿se reflejan luego en el quehacer cotidiano de la escuela?

Asimismo, las presencias ausentes del Estado siguen configurando los límites y posibilidades de otros aspectos de la experiencia escolar: biblioteca sin bibliotecario, libros sin inventario ni organización alguna, equipo directivo unipersonal y muy poco personal condicionan el tipo de tarea docente y las posibilidades de poner a disposición de los estudiantes bienes culturales ricos y variados. La ausencia de departamentos sumado a las características del puesto de trabajo docente (y los modos de designación que tienden a multiplicar la cantidad de docentes) consolidan el trabajo individual y dificultan el surgimiento de nuevas propuestas de trabajo y del seguimiento de la tarea, quedando la responsabilidad sobre el tipo de experiencias formativas fragmentada en manos de los distintos docentes. La presencia de un único directivo, favorece un estilo de conducción que promueve un modo de participación particular con consecuencias en las experiencias de participación de los estudiantes.

La participación como experiencia formativa

Los estudiantes

Es interesante destacar en este punto, que hay un marco normativo común que intenta direccionar a las escuelas secundarias a modos más democráticos de participación³⁴. Sin embargo, sabemos que la realidad no se modifica a partir de normas, entre otras cosas, porque las normas son apropiadas de diferentes modos en las instituciones a partir del sedimento de la cultura escolar (Rockwell, 1995; Arroyo, 2012). Analizaremos, desde

³⁴La Ley Nacional N° 26.061/05 y la Ley Nacional de Centros de estudiantes N°26877/13, la Resolución CFE 93/09 , la Ley provincial 13298/2005 de la promoción y protección integral de los derechos de los niños, Resolución 4288/11: Centros de Estudiante, etc.

los modos de apropiación las experiencias que se promueven en la escuela en particular en relación con la participación.

Desentrañar los sentidos que se transmiten en torno a la participación en la escuela fue un desafío, la realidad escolar es compleja y contradictoria. Desde la figura del Director se deja oír un discurso que rememora las direccionalidades de la política educativa actual. Pero a la vez, en el desarrollo de la cotidianeidad escolar, nos encontramos con expresiones prácticas que hasta cierto punto contradicen aquella direccionalidad. Así, el director expresa que uno de los objetivos centrales de la escuela, en consonancia con el marco normativo, es que los graduados puedan hacer un ejercicio pleno de la ciudadanía:

“Nosotros partimos de la premisa de que nuestro egresado, tenga la capacidad de ejercicio pleno de la ciudadanía, se pueda insertar en el mundo del trabajo (...), y que esté preparado para los estudios superiores” (Director)

En este sentido, desde lo discursivo, nos encontramos con una escuela que promueve la participación de estudiantes y de la comunidad. En relación con las familias pudimos observarlo en el proceso de conformación de la escuela. Sin embargo, en la medida que nos fuimos “metiendo” en la cotidianeidad de la vida escolar nos sorprendía la baja intensidad de la participación de familiares, profesores y estudiantes.

Desde la perspectiva de su puesta en práctica, los modos de participación están centrados principalmente en la figura del director. En este sentido, podemos detenernos en los siguientes aspectos: conformación y funcionamiento del Centro de Estudiantes, y niveles de decisión y autonomía promovidas desde la institución, abarcando a lo que hace al acuerdo de las normas que rigen la convivencia escolar, sus permanencias y variaciones.

La configuración del Centro de Estudiantes toma la forma de un cuerpo de delegados “transitorio” que nunca se terminó de convertir en centro de estudiantes. Funciona cuando el director lo convoca y participa a propósito de pedidos que el director realiza.

Los estudiantes entrevistados desconocen si existe un centro de estudiantes, y los que dicen conocerlo refieren a ese cuerpo de delegados, cuyas funciones suelen ignorar y que aparecen como mediadores entre el director y los estudiantes.

“¿Sabes algo acerca del centro de estudiantes?”

Los tres chicos se miraron dudando, al final contestaron “tenemos delegados”. Otros respondieron “No, no sabemos”. Nosotros tenemos Centro de Estudiantes. Pero nadie le da bola. Yo soy la Tesorera. Pero no sé muy bien qué es lo que tengo que hacer”.

La dinámica de funcionamiento es la siguiente. El director suele llamar a los delegados para trabajar (en la mayoría de las situaciones, sólo informar) distintas cuestiones de la escuela y organizar actividades (fiesta de la primavera, bingos para juntar dinero, la organización de murales, o para cuestiones disciplinares). Esa suerte de mediación entre Director y estudiantes, está dada en base a un grupo de delegados que “comunican”, hacen extensible la información que se deriva de una toma de decisiones previa y unilateral. El mismo Director sostiene al respecto:

“Siempre se trabaja con el cuerpo de delegados que comunican cuales son las pautas de convivencia que sostenemos como relevantes” (director)

Durante nuestras observaciones institucionales pudimos registrar como ante la organización de las actividades de festejo del Día de la Primavera, un grupo de estudiantes que practicaba una coreografía para presentar en esa ocasión, conversaban sobre los “límites” que habían sido impuestos por el directivo en relación a la modalidad del baile y movimientos corporales que tendrían, según sus concepciones, “una connotación sexual”. De modo que aún en las actividades en las que los estudiantes tienen márgenes para “decidir”, el control del director no deja de estar presente en relación con el tipo de contenidos que allí se pueden motorizar.

Con lo expuesto, podemos afirmar de manera preliminar que los niveles de autonomía y decisión promovidas desde la institución hacia los estudiantes parecen ser muy bajas. Las normas que regulan la vida cotidiana de los estudiantes en la institución han sido definidas y regladas sin considerar una discusión y decisión por parte de ellos. Tras las interacciones con los estudiantes, podemos dar cuenta del poco conocimiento de las normas que regulan su vida cotidiana, como es el acuerdo de convivencia y el régimen académico.

Nuevamente aquí se ponen en evidencia ciertas contradicciones entre los discursos de algunos actores y las prácticas que se reconocen desde los estudiantes.

Por ejemplo, el Director expresa: *“El acuerdo se armó en el 2011, fue producto de rondas de consulta. Los padres y los chicos tuvieron sus reuniones de consulta y después de ahí salió siguiendo todos los pasos hasta convertirse en resolución de la dirección de cultura y educación. Hay una normativa que dice cómo hay que hacer y tiene que ser colegiado no puede surgir o no debería surgir de una dirección”* (Director)

Por otro lado, también es posible reconocer la convivencia de fundamentos de las normas que dan cuenta de los objetivos aggiornados del paradigma disciplinario al tiempo que dejan ver sedimentos de la cultura escolar tradicional como el disciplinamiento para el trabajo y ciertos estereotipos de lo que significa ser alumno (dejando afuera ciertos rasgos identitarios de los jóvenes). En este sentido, la preceptora expresa:

“Está todo en el cuaderno.... Lo mismo que el uniforme. O sea, no es una imposición mía, pero tienen que venir. Son las reglas. El que vaya a trabajar a una fábrica va a tener que ir con uniforme, no va a ir a trabajar con una remera. La gorrita..., los piercings... La escuela está para educar. (...) Y otra de las cosas es que sin que vos los veas, pueden jugar de manos y engancharse el arito mal... y soy yo la que tiene que

salir corriendo. Las reglas no son solamente de esta escuela, son de muchas, las mismas reglas. No es nada solo mío” (Preceptora turno tarde)

Pero, más allá de que el directivo refiere a momentos de discusión del acuerdo de convivencia y la preceptora alude a su conocimiento, la mayoría de los estudiantes dicen no conocerlo o sólo saben que lo tienen pegado en su cuaderno de comunicaciones desde el primer día de clases. La referencia a la participación en la elaboración, en espacios de discusión sobre las normas y sus fundamentos, es nula. Ninguno de los entrevistados participó en la elaboración ni conocen si fue reformulado.

La posibilidad de discutir y cambiar normas que los mismos estudiantes refieren como injustas parece estar lejos de su alcance. No hay margen para discutir los fundamentos de la norma que suelen residir en argumentos de autoridad. En este sentido la concepción subyacente nos remite a lo que Castoriadis (1998) denomina sociedad heterónoma, debido al borramiento del origen de la ley y la sumisión a la misma como si se tratara de una fuerza externa (Arroyo, 2011), a pesar de que desde la dirección de la escuela se enuncia la importancia de la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

Uno de los aspectos que regulan las normas y que los estudiantes viven como injustas tiene que ver con la apariencia, que intenta dejar por fuera de la escuela muchas de las marcas que los identifican como jóvenes contemporáneos. Muchas de estas regulaciones, por lo tanto, responden a viejas tradiciones de la escuela secundaria, a sedimentos históricos, que a los fundamentos pedagógicos relativos a la transmisión del conocimiento y a enseñar a vivir con otros. Es interesante entonces pensar cómo muchas veces las normas que intentan promover nuevos modos de regular la vida en común, terminan siendo procesadas, a partir del viejo paradigma disciplinario, que forma parte de la cultura escolar (Litichever, 2010, Arroyo, 2012).

“¿Sabes cuáles son las reglas de la escuela? ¿Las cumplís?

Algunas, traer jean azul, chomba, todo oscuro, no faltar el respeto, no escribir la escuela...

¿Qué pasa si no se cumplen?

Te ponen amonestaciones, si llegas a las 25 te echan del cole, o te mandan a la tarde para que puedas llevarte bien con los de la tarde, o te ponen mala nota” (Estudiante)

¿Les gustaría participar y tomar decisiones acerca de algunas cuestiones de la escuela?

Respondieron todos un “si” dudoso. (Estudiante)

El lugar del director, la participación de los profesores

La escala pequeña de la escuela, junto al estilo de conducción tiene efectos en los vínculos y las relaciones. A decir de los distintos actores en la escuela todo es muy “familiar” y las decisiones y la información se concentran en la figura del director, que además ante la ausencia de equipo de conducción, asume una gran cantidad de tareas

(desde desbloquear netbooks hasta gestionar las salidas o el vínculo con la Universidad de la zona). La falta de personal puede explicar una parte de esta situación, pero también el estilo de conducción que hace que parte importante de la vida escolar se defina en su pequeña oficina.

Asimismo, la cantidad de profesores, en una escuela tan pequeña, pone en evidencia los problemas de la estructura organizativa de la escuela secundaria y da cuenta de la baja concentración horaria, producto de las características del puesto de trabajo y las dificultades que trae para generar un proyecto colectivo con mayores grados de involucramiento y participación en los asuntos de la escuela. Es raro encontrar en la escuela profesores trabajando conjuntamente. No disponen de espacio físico (no hay sala de profesores) ni de tiempo para el encuentro. Teniendo en cuenta que la escuela no tiene departamentos y coordinadores, es el director el único articulador de la tarea docente. Por otro lado, habiendo presenciado reuniones de personal, no son concebidas como espacios de trabajo y pensamiento colectivo. Son momentos burocráticos de comunicación e información.

En este escenario, los profesores parecen estar poco involucrados en estas dimensiones de la institución. Por un lado, no aparecen en sus relatos referencias a espacios colectivos de participación en la toma de decisiones. Por otro lado, parecen quedar fuera de sus tareas todo aquello que no tenga que ver estrictamente con la enseñanza del contenido de la disciplina escolar (excepto en la referencia lejana a la participación en las actividades para construir las aulas), cuestión que puede vincularse con la matriz histórica de la escuela secundaria. Retomando el concepto de trípode de hierro que utiliza Terigi (2008) podríamos pensar que en este caso estas tres dimensiones: el curriculum disciplinar, la formación docente y la designación por horas cátedra operan como restricciones a la hora de involucrarse en otras dimensiones de la vida escolar. En efecto, la escasez de espacios para trabajar colectivamente, refuerza la centralidad del director.

“Se hacen reuniones al principio de año y después solamente uno tiene que pedir personalmente una reunión con los directivos. Nosotros cuando tenemos un problema con algún alumno o algunos alumnos siempre revisamos las fichas (cuaderno/ acta) para saber qué pasa con esos alumnos con otros profesores. (...) Entonces se habla con el directivo. Lo que pasa es que el tema de que un profesor tenga varias escuelas, no puede decir yo vengo un día especial para encontrarme con profesores de otras materias, se hace más complicado...” (Profesora lengua y literatura)

“En el caso de que exista algún conflicto se avisa a la preceptora o directivos y ellos se encargan de la situación” (profesora de inglés)

En este sentido, el director también reconoce que el modo de trabajar con los docentes es principalmente a partir de charlas informales uno a uno, aunque destaca que actualmente le falta tiempo para trabajar con los profesores. *Lo que me está pasando últimamente es que tengo muy poco tiempo para hablar con los profesores, eso los profesores lo habrán notado, hablamos muy poco...* (Director)

Lo pequeño y “familiar” de la institución, unido a las características del trabajo docente y a un tipo de conducción, parece conspirar contra modos más activos de participación en la escuela tanto de estudiantes como de profesores. En relación con las experiencias formativas de los jóvenes como ciudadanos activos, la idea de lo “familiar”, que refiere a tipos de relaciones de poder más propias del espacio privado, parece imponerse por sobre el tipo de relaciones que podrían promoverse para la participación en el espacio público (Arroyo, 2011; Arroyo et al 2016)

Palabras de cierre

El recorrido de este trabajo nos permite analizar las apropiaciones institucionales de las políticas educativas en una escuela secundaria en proceso de conformación. Pudimos observar en la vida cotidiana escolar las presencias/ausencias del Estado y como estas delimitan las experiencias escolares, en este caso particularmente en relación con la participación.

Así como la ausencia del Estado promovió una experiencia de participación, la escasez de recursos humanos, el puesto de trabajo docente y algunos sedimentos de la cultura escolar tradicional refuerzan una estructura de participación centrada en el director que dificulta la construcción de relaciones y modos de participación propios del espacio público. La apropiación de lo “nuevo” puesto de manifiesto en las orientaciones de la política se ve tensionado por la herencia cultural de lo que los actores comprenden y tienen afianzado en sus matrices como “escuela secundaria”.

Bibliografía

Arroyo, M; Litichever, L y Merodo, A. *Jóvenes en las escuelas. La experiencia de ser estudiante en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*. IX Jornadas de sociología de la UNLP. 5, 6 y 7 de diciembre de 2016. Universidad Nacional de La Plata.

Arroyo, Mariela. “La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario” Ponencia 7º Jornadas de Sociología. UNLP. Diciembre 2012.

Arroyo, Mariela (2011) *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. E-book. Buenos Aires. Argentina. Editorial Libros libres – FLACSO-. Colección Nuevas Ideas. (<http://libroslibres.flacso.org.ar/>).

Castoriadis, Cornelius (1998) “La cuestión de la autonomía social e individual” en *Contra el Poder*. Nº 2, Junio de 1998, Madrid. España.

Chartier, R (1993): *Popular culture. A concept revisited*, En: *Forms and meanings. Text, performances and audiences in early modern Europe*, University of Pennsylvania, Press, Filadelfia.

Ezpeleta Y Rockwell (1983) *Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp. 70-80

Litichever, L. (2010) *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. Argentina. FLACSO-Argentina

Rockwell, E. (2005): *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. En: *Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Nº 1. Ediciones Pomares.

Rockwell, E. (1995), *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela en La escuela cotidiana*. DF. México. Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Propuesta Educativa N° 29*, FLACSO Argentina, Buenos Aires

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas Educativos, Culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid. España. Ediciones Morata.

Título: El Plan Mejora institucional como política de inclusión en la escuela secundaria. Representaciones sobre la condición de estudiante y los modos de acompañarla

Autoras: Luisa Vecino, Adriana Jácome

Correo electrónico: luisa_vecino@yahoo.com.arabjacome@yahoo.com.ar

La Ley 26206 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria quebrando su mandato fundacional ligado a la selección y legalizando otro mandato social: incluir a los y las jóvenes de sectores populares en la escuela secundaria. La década siguiente a la sanción de la obligatoriedad del nivel se vio signada por una serie de preguntas en torno a la efectiva inclusión en la escuela y los cambios y transformaciones requeridos para esto. En este trabajo nos centramos en una estrategia de implementación de la política educativa, los Planes de Mejora Institucional y su concreción institucional en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de un distrito del oeste de conurbano bonaerense. Analizaremos aquí las estrategias de intervención institucional y de acompañamiento de las trayectorias escolares que diferentes instituciones ponen en juego con jóvenes de sectores populares; nos detenemos en analizar cómo las mismas se sostienen en ciertas representaciones sociales sobre los y las jóvenes y sus posibilidades de sostenerse en la escuela secundaria en la actualidad.

Palabras claves: Inclusión, jóvenes, escuela secundaria, Plan de mejora Institucional, prácticas

Introducción

La escuela secundaria es obligatoria en todo su trayecto en nuestro país desde el año 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26202 que, entre otras modificaciones (y también continuidades) en el sistema educativo nacional, establece 13 años de obligatoriedad escolar³⁵¹. Esta obligatoriedad de la escuela secundaria no es un fenómeno que irrumpe en el escenario socioeducativo, sino que es producto de un largo proceso de expansión, universalización y construcción social de su sentido y valor social; la obligación social de asistir a la escuela es antecedente necesario de la sanción de su obligación legal (Montesinos, Sinisi y Schoo; 2009). Este proceso se inicia con la pugna de los sectores menos favorecidos por ingresar a una institución que en un principio sólo estaba destinada a los “herederos y becarios”, a partir de mediados del siglo XX comienza lentamente a abrirse a los “invasores”, entendiendo por éstos a los diferentes sectores sociales para los cuales la escuela secundaria no ha sido originariamente mentada (ni montada), como señala Dubet (2006). Esta masificación sostenida en el tiempo también ha puesto en evidencia las debilidades y dificultades propias de una escuela secundaria organizada bajo la premisa de un curriculum humanista y enciclopédico, que colocaba a la tarea de la escuela en “un espacio por fuera del mundo” o santuario, donde ser estudiante era indefectiblemente diferente a cualquier otra condición atravesada por los jóvenes. Dussel (2009) caracteriza este formato enfatizando algunas de sus aspectos nodales: rígida organización de las aulas,

35 La extensión de la obligatoriedad escolar data de la Ley Federal de educación (N.º 24193, sancionada en 1993), la misma modifica la estructura de los niveles educativos y establece la obligatoriedad escolar en 10 años. La LEN (N1 26.206, sancionada en el año 2006) avanza en la expansión de la obligatoriedad incorporando 3 años más -el último tramo de la escolarización secundaria-. A partir de diciembre de 2014 se extiende un año más la obligatoriedad, a 14 años, desde la sala de 4 años del nivel inicial (Ley N°27045)

rituales y disciplina escolar centrada en los parámetros adultos y pensada para la formación de la élite, estructura de horarios y recreos que fragmentan el saber y desarticulación de la propuesta formativa. Sin dudas este formato nacido con la propia creación del nivel secundario, es también portador de su función selectiva. Al abrirse de manera sostenida a los nuevos o “recién llegados” su mandato fundacional ha sido puesto en debate, sin embargo, su estructura fundamental ha sido poco conmovida con este masivo ingreso de sectores menos favorecidos (Southwell, 2011). La incorporación en la escuela secundaria de los y las jóvenes que habitan contextos de pobreza estructural, particularmente urbana, ha ido creciendo de manera sostenida en los últimos 20 años, así en 1980 el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel era de 38,3%, en 1991 era de 59,3%, siendo en 2001 de 71,5% (Montesinos, Sinisi y Schoo; 2009:11). Entre los años 2001 y 2010, según el último Censo Nacional de Población, el crecimiento en la tasa de asistencia en la escuela secundaria fue de 1,4% para la población de entre 12 y 14 años y de 2,2 % para la población de 15 a 17 años (INDEC, 2012). Comparando las diferentes etapas podemos afirmar que se evidencia una ralentización de la escolarización de los y las jóvenes - como señalan los datos para el periodo intercensal antes señalado. Si esto se combina con altos índices de deserción y repitencia nos encontramos con que, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en el año 2010, el índice de repitencia se encontraba cercano al 10% y el de abandono en torno a un 15% según datos del Relevamiento Anual (RA) de la Diniece.

Estos datos permiten introducir la pregunta sobre este proceso de inclusión progresiva y las posibilidades reales para convertirse en universal una forma escolar diseñada para pocos y configurada en torno a fines concretos -primero como antesala de la educación superior y luego como formadora de mano de obra calificada- (Southwell, 2011). En los últimos años, ha sido la pregunta por la inclusión y el sostenimiento de la escolarización, así como la continuidad de los estudiantes entre un ciclo de la escuela secundaria y el egreso de la misma -y no sólo el acceso al nivel- lo que ha ocupado la agenda estatal y también de gran parte de la investigación social.

Nos interesa en este trabajo centrarnos en prácticas institucionales llevadas a cabo por cuatro escuelas públicas de gestión estatal, en el marco del desarrollo de un programa específico, el Plan de Mejora Institucional (PMI), que ha puesto en evidencia la necesidad de modificar el formato tradicional de la escuela secundaria, conmoverlo, buscando dar cuenta que el doble proceso de inclusión y de sostenimiento de la escolarización, no se genera automáticamente a partir de una norma que expresa y regula la obligatoriedad. Desarrollaremos algunas cuestiones halladas en el marco de la investigación *“La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno”*³⁶². Esta investigación se desarrolló en cuatro escuelas públicas de gestión estatal, del nivel secundario que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense. Las mismas han sido seleccionadas en función de su historia, su ubicación en diferentes

³⁶ Esta investigación ha sido aprobada y financiada por el INFD en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” Año 2013/14. Resolución 553 SE - Número de Proyecto 1190

contextos socioculturales y su estructura institucional. El campo estuvo compuesto por dos escuelas secundarias céntricas y dos escuelas ubicadas en barrios habitados por sectores populares (de la zona norte del distrito de Moreno). Una de las escuelas céntricas es un ex - Nacional transferido a la órbita jurisdiccional luego de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos sancionada en el año 1991 y la otra escuela céntrica es una escuela media “histórica” creada en 1966 cuando el distrito de Moreno contaba con solo cuatro escuelas secundarias públicas. Con respecto a las dos escuelas secundarias ubicadas en barrios del distrito, la primera fue creada en una etapa de expansión del nivel, en 1988 y la otra es de reciente creación y tiene la particularidad de ser una escuela que posee jornada doble y extendida. Retomaremos aquí el análisis de entrevistas a directivos, coordinadores del PMI y profesores y tutores-talleristas de las instituciones.

El Plan de Mejora Institucional en el marco normativo

Tanto a nivel nacional como en las diferentes jurisdicciones del país se ha ido desarrollando un prolífero marco normativo vinculado a dar cuerpo y sostener la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es durante el año 2009 que el Consejo Federal de Educación³⁷³ desarrolla una cuantiosa normativa vinculada a regular este nivel. Entre ellas podemos señalar:

Resolución CFE N° 79/09. Establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Resolución CFE N° 84/09. Aprueba el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.

Resolución CFE N° 88/09. Aprueba el documento: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”.

Resolución CFE N° 93/09. Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”. En el anexo dispone pautas que deberán ser tomadas en cuenta para la elaboración del Régimen Académico de la Escuela Secundaria Obligatoria por parte de las Jurisdicciones.

Este marco normativo tiene la particularidad de versar sobre la noción de inclusión educativa, entendida no solo como la incorporación de los y las jóvenes a la escuela sino en el acompañamiento de sus trayectorias escolares buscando posibilitar la terminalidad de la escuela secundaria.

El diagnóstico inicial del que partimos en el análisis, siguiendo a Kessler (2014), señala que la política educativa de la última parte siglo XX ha avanzado en garantizar las condiciones para que la escuela “esté a disposición de todos”, pero no avanzó con la misma profundidad en interrogarse por los resultados desiguales que produce,

³⁷ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.(Consejo Federal de Educación. Repositorio institucional. Consultado en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54345>)

colocando a los sujetos en posiciones ulteriores diferenciales ya que el incremento de la cobertura se ha sostenido junto con la perdurabilidad de desigualdades internas. Asimismo, si consideramos la expansión de la escolarización en el nivel secundario que devino de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la misma no estuvo acompañada de la implementación de dispositivos de seguimiento para aquellos estudiantes insertos recientemente en la estructura escolar, o retenidos por más años en ella. Durante el siglo XX en Argentina, pero particularmente a partir de la última década de ese siglo, la noción de inclusión estuvo fuertemente ligada a garantizar posibilidades similares de ingreso a la escolarización secundaria a los y las jóvenes, sin revisar en profundidad sobre qué modelo organizacional y en qué cultura escolar se iban incorporando nuevos sujetos sociales. Como sostiene Viñao (2002), la cultura escolar supone teorías, principios, normas, pautas, rituales, etc. sedimentados a lo largo del tiempo; éstos operan como regularidades y reglas de juego proporcionando estrategias para integrarse en las instituciones, realizar las tareas cotidianas en ellas y reinterpretar reformas y nuevos marcos normativos para adaptarlos al propio contexto. Esta cultura escolar, a su vez, se desarrolla en un determinado marco legal y una política educativa particular. Es decir, cada cambio, reforma, nueva ley y marco regulatorio no opera en el vacío sino que es leído e interpretado desde ciertos modos de ver y de hacer que, en algunos casos, son puestos en discusión por las reformas y cambios en la reglamentación.

En este marco nos interesa detenernos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria. El Consejo Federal de Educación (CFE) acordó en octubre de 2009, los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, que enmarcan la tarea que tienen por delante las escuelas. En el documento se indica que los instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que ordenan, priorizan y promueven las decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional, cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país. Así, el Plan de Mejora será “un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que implican, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes” (Res. CFE 88/09, pág. 12y 13).

Dicho documento señala dos ejes sobre los cuales las escuelas deberán diseñar sus Planes de Mejora, uno de ellos es el de las *Trayectorias escolares* que incluye, entre otros aspectos, el pensar la incorporación de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela, la retención de los estudiantes que están en la escuela y el desarrollo de acciones de apoyo que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. Este eje también incluye la articulación con los diferentes niveles, así como la vinculación con diversos ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo. El

segundo eje es el relativo a la *propuesta escolar y la organización institucional*. Aquí se incluye el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria considerando variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos, la implementación de diversos modos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones. Es importante destacar que el marco normativo que inaugura los PMI habilita y promueve en su propia definición, la posibilidad de generar propuestas que pongan en tensión aquellos elementos del formato institucional que obstaculizan el sostenimiento de la escolarización de muchos y muchas jóvenes, sobre todo pertenecientes a las clases populares.

El PMI en las concreciones institucionales

En este apartado nos detendremos en algunos de los hallazgos de la investigación en relación a las representaciones sobre los estudiantes, la tarea de la escuela y la concreción del PMI. Miraremos los tres aspectos antes mencionados ya que consideramos que a partir de su puesta en diálogo se pueden comprender los modos particulares de construcción de los dispositivos institucionales y la organización de los recursos disponibles en los proyectos elaborados en los PMI.

En relación a los estudiantes:

En primer lugar, los y las estudiantes son caracterizados como jóvenes que necesitan de adultos que se constituyan en referencia. La demanda hacia la institución pareciera estar relacionada con la búsqueda de un tipo de vínculo intergeneracional que conozca y reconozca a los estudiantes, pero también que los sostenga y acompañe. Asimismo, los docentes entrevistados manifiestan valoraciones muy positivas respecto de sus estudiantes y respecto del vínculo que estos jóvenes tienen con la escuela. Entienden que sus escuelas han logrado constituirse como espacios de referencia y de construcción valiosos para ellos. No obstante, podemos señalar la presencia de una mirada compensatoria que busca ofrecer desde la escuela aquello que otras instituciones y adultos, que son parte de la vida de los y las jóvenes, no ofrece. En este sentido la idea de “acá tienen alguien con quien hablar” denotaría una posición diferente de estos adultos en relación a aquellos de otros ámbitos.

“Sabemos que hay chicos que eligen la escuela porque no pueden estar en su casa, porque tienen algún conflicto ya sea de abuso, que con tal de no estar en su casa eligen estar en la escuela”. (Directora)

Hay una lectura compartida por los adultos de las diferentes escuelas analizadas con respecto a las dificultades que los y las jóvenes poseen en relación a constituirse como estudiantes. Estas dificultades se ponen de manifiesto, según ellos, en las bajas calificaciones trimestrales y en la cantidad de materias que deben acreditar en las fechas de exámenes de diciembre y marzo, con sus consecuencias directas de repitencia, sobreedad y riesgo de abandono.

“Los chicos es como que tienen otro nivel de atención, no pasa como nos pasaba a nosotros que nosotros no necesitábamos ni maestra particular y el docente tiene otro nivel de explicación pienso yo. Y entonces necesitaron un apoyo específico de alguien que los ayude a avanzar y mucha deserción. Están como desamparados, entonces esta es una ayuda importante”. (Coordinadora PMI)

Será sobre este diagnóstico que se sostendrán y fortalecerán las estrategias de trabajo que las diferentes escuelas se plantearán en relación a qué hacer con el PMI. Es decir, los estudiantes eligen estar en la escuela, se esfuerzan para sostenerla, pero tienen muchas dificultades académicas que sortear que son visualizadas como dificultades propias de los estudiantes.

En relación a las tareas de la escuela

La escuela, tal como venimos planteando, se presenta como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como instancia de inscripción social y como espacio de reconocimiento. La propuesta escolar, en este marco, se orienta a extender el horizonte de posibilidad del futuro de estos jóvenes sobrepasando el destino supuestamente determinado por su origen social. Se desarrollan prácticas institucionales que posibilitan la participación de los estudiantes en diversas propuestas formativas (Jóvenes y Memoria, Escolarte, Parlamentos Juveniles, CAJ), con el propósito de acompañar sus trayectorias escolares poniendo en tensión la idea de “fracaso escolar” y resignificando los sentidos de la escuela. Todos ellos generan nuevas dinámicas en las instituciones, otros modos de agrupamientos e incorporan temáticas vinculadas a los intereses de los y las jóvenes, rompiendo con la histórica dicotomía escolar que separa al estudiante del joven.

Existe una fuerte preocupación, en los directivos y coordinadores de PMI entrevistados, en relación a los saberes que la escuela efectivamente transmite. Todos ellos se cuestionan qué aprenden realmente los estudiantes y qué herramientas construyen en sus recorridos por la escuela secundaria. Manifiestan que más allá de lo plasmado en el curriculum prescripto, las prácticas reales de enseñanza, el curriculum real en el aula denota estereotipos y prácticas carentes de sentido constructivo, donde los estudiantes repiten y reproducen información fragmentada y descontextualizada.

En este sentido, y estrechamente vinculado a las propuestas que veremos plasmadas en los PMI, surgen en las instituciones preguntas respecto de las dificultades de los y las jóvenes para transitar sus recorridos a lo largo de la escuela secundaria. Observamos que tanto los equipos directivos como los coordinadores y los profesores entrevistados entienden que la falta de compromiso docente, las propuestas de clase desactualizadas, el escaso vínculo que los profesores establecen con los estudiantes así como el alto nivel de ausentismo de los docentes, son aspectos determinantes a la hora de evaluar los motivos por los cuales los estudiantes no aprenden.

“Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia, no sé si los profesores la enseñan. Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia pero no sé si quieren que la amen. Entonces ahí me... me preocupa... La escuela enseña a los que quieren aprender”, el resto no, el resto no quería aprender. Lo viví como un facilismo del proceso de aprendizaje, yo también tengo ganas de enseñar a los que quieren aprender. Lo más fácil que puede haber, es el dinero más fácil ganado, sin esfuerzos y...” (Director)

“Como institución no le estamos dando respuesta a la comunidad, ni jornada extendida, ni jornada completa. Porque hay días en la semana, como tengo tanto ausente de profesores, que directamente tuve la decisión de decirle a los familiares que, por ejemplo, los jueves no venga 3er año porque no van a tener profesor”. (Directora)

Al respecto, los directivos y profesores entrevistados comparten la dificultad que visualizan de trabajar estas problemáticas de manera colectiva, hacia el interior de los equipos docentes. Estas dificultades son enunciadas desde la organización laboral y las condiciones de trabajo: falta de espacios compartidos, muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente. Sin embargo, en general, todas estas cuestiones no son visualizadas como dificultades estructurales de la organización de la escuela secundaria agudizadas en un contexto de inclusión educativa, sino que son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, responsables/no responsables, interesados/desinteresados.

En relación a la concreción del PMI

La normativa vinculada a este Plan previó dos ejes de trabajo: el acompañamiento de las *Trayectorias escolares* y la revisión de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Ninguna de las escuelas investigadas trabajó sobre este último eje. La implementación del PMI buscó impactar sobre una gran preocupación de directivos y profesores y un punto nodal de la escuela secundaria: la repitencia, la sobriedad y el abandono.

Como estrategia central los dispositivos generados en el marco del PMI, se establecieron clases de apoyo y tutorías para los estudiantes con dificultades en la cursada de las materias y para las instancias previas a las fechas de exámenes. Las mismas se desarrollaron en horarios a contra turno de las clases o los días sábados. La modalidad de trabajo se caracterizó por un acompañamiento más personal e individual en el marco de grupos reducidos donde se vivencian otros modos de aprender y avanzar en los aprendizajes. En algunas situaciones los profesores de las materias sugieren a los estudiantes la asistencia a estas clases de apoyo, como forma de favorecer el proceso de aprendizaje y evitar que se “lleven” la materia y en otras situaciones son los mismos estudiantes que deciden acercarse al espacio.

“El programa le permite al chico acercarse a la materia desde otro lado, el plan mejoras es otro espacio, después esto le permite dentro del aula acercarse a la materia desde otro lugar. Igual juegan mucho las relaciones interpersonales” (Coordinadora PMI)

A diferencia de las prácticas tradicionales en las que el docente es el poseedor del saber y su tarea consiste en transmitirlo, estos modos de enseñar y aprender ponen el acento en las tareas que los estudiantes deberán hacer para apropiarse y construir conocimiento. Esta cuestión, sumada a los vínculos respetuosos y cercanos entre profesores y alumnos, han sido dos elementos que los docentes vinculados a estos programas enfatizan y que manifiestan no son prácticas sostenidas por los profesores en los espacios de clase habituales.

A modo de cierre

Si bien los nuevos dispositivos que surgen desde los PMI no cuestionan el modelo academicista y meritocrático propio de la escuela secundaria moderna (Montes y

Ziegler, 2012) sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los estudiantes que no logran buenos resultados en él), el desarrollo y puesta en marcha de los mismos comienza a poner en discusión, al interior de las instituciones, prácticas de enseñanza naturalizadas. En este sentido y a pesar que las escuelas no han priorizado trabajar desde el PMI en la mejora de las condiciones institucionales para enseñar y aprender, este programa puso en la agenda institucional la pregunta por los que no aprenden y la necesidad de revisar modos de abordar la repitencia y el abandono. Si bien las respuestas ensayadas en las escuelas analizadas tendieron a poner la mirada sobre las supuestas dificultades de los jóvenes fue imposible que no aparecieran en este entramado las preguntas por las prácticas docentes y por las modalidades de enseñanza instaladas en el aula, así como por la forma de organización escolar y el régimen laboral docente como fuertes condicionantes para generar mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del PMI, tales como trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de “taller” o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustar y redireccionar la misma, comienzan a hacerse presente en el entramado institucional, en simultáneo con el aula organizada por años y la enseñanza simultánea. Esto pone en evidencia que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otras modalidades de estar en el aula y de transitar la escolarización favorecen, sostienen y acompañan a los estudiantes en su experiencia escolar y en su constitución como estudiantes de educación secundaria.

Bibliografía consultada:

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa
- Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2012) “La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja”, en Southwell Myriam (Comp.); *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*; Rosario; Homo Sapiens
- Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la Educación secundaria*. Ministerio de Educación. Serie La educación en debate / N° 6.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario: Homo Sapiens.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid: Morata. Capítulo 4.
- Kessler (2014) “Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Capítulo 3.
- Dussel, I. (2009) “La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas”, en Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*, Buenos Aires: Manantial.

Título: Las experiencias de los agentes escolares sobre jóvenes embarazadas y/o madres de sectores vulnerabilizados de la ciudad de Córdoba

Autora: Melina Mariel Villagra

Correo electrónico:melmarielvillagra@gmail.com

Este artículo presenta avances de una Práctica Supervisada en Investigación (PSI), una de las modalidades de egreso de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El proyecto en curso se desarrolla desde una perspectiva cualitativa de investigación en un estudio de caso con jóvenes embarazadas y/o madres escolarizadas en una institución pública de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. Tiene como objetivos analizar las experiencias de escolarización y subjetivación de jóvenes embarazadas y/o madres de sectores vulnerabilizados que transitan la escuela secundaria pública, indagar las posturas de los educadores (directivos, docentes, preceptores) acerca del embarazo juvenil y la maternidad adolescente en la escuela y las prácticas que desarrollan en pos de su inclusión y permanencia en los estudios secundarios. Se trabaja con la estrategia de los relatos de vida del enfoque biográfico, para conocer las trayectorias juveniles y las interacciones de la experiencia de escolaridad y maternidad con otros contextos de actuación, prácticas y vínculos intersubjetivos. En este escrito se presentan categorías preliminares de análisis de las entrevistas realizadas en un caso situado haciendo foco en las miradas, posturas y acciones de los educadores sobre las experiencias de escolaridad y maternidad de jóvenes estudiantes.

Palabras claves: Maternidad juvenil, jóvenes escolarizadas, experiencia escolar, subjetivación, soportes

Introducción

Este artículo presenta avances de una Práctica Supervisada en Investigación (PSI), una de las modalidades de egreso de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. La investigación en curso se desarrolla desde una perspectiva cualitativa de investigación en un estudio de caso con jóvenes embarazadas y/o madres escolarizadas en una institución pública de nivel secundario de la ciudad de Córdoba.

El proyecto se enmarca en dos investigaciones cualitativas más amplias³⁸ que, desde un paradigma interpretativo-cualitativo y tomando herramientas conceptuales de los desarrollos de Martuccelli (2007) y Honneth (2011), destacan la relevancia de atender a los ensayos de conocimiento y reconocimiento juveniles en las prácticas relacionales, como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos.

Además de estos marcos conceptuales de referencia, en el proyecto que en esta comunicación compartimos se toman como conceptos claves: las juventudes como construcción histórica, social, simbólica y cultural (Chávez, 2010), que desarrollan sus

³⁸Proyecto bianual (206-2017) "La escuela secundaria en el devenir y porvenir biográfico de jóvenes de sectores populares. Soportes y experiencias de reconocimiento y subjetividad", con aval académico y subsidio Categoría "B" de la Secretaría de Ciencia y (SECyT, Resolución N° 202/2016 y N° 313/2016), Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Directora: Dra. Florencia D'Aloisio. Y Proyecto "Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba" (SECyT 2016-2017), dirigido por el Dr. Horacio Paulín, Facultad de Psicología, UNC.

experiencias biográficas desde específicas condiciones juveniles (Dayrell, 2007). Las y los jóvenes están insertos en tramas de relaciones vinculares inter e intrageneracionales donde construyen identidad y sentido de pertenencia. Esto es posible, a partir de procesos de socialización que permiten al joven adquirir las herramientas necesarias para la vida en sociedad. En las experiencias juveniles, la experiencia escolar, no exenta de tensiones con la vida extraescolar, participa en la construcción de subjetividades.

Por otra parte, se considera la dimensión de género y las desigualdades ligadas a la misma en relación a las prácticas de la sexualidad y a las formas de actuación de la feminidad en la escuela, dentro de las cuales la maternidad representa el eje central en este estudio.

Objetivos

Objetivos generales

Analizar las experiencias de escolarización de jóvenes embarazadas y/o madres que transitan la escuela secundaria en situación de vulnerabilización³⁹.

Indagar las posturas de educadores acerca del embarazo juvenil y la maternidad adolescente en la escuela.

Objetivos específicos

Reconstruir las experiencias escolares de jóvenes embarazadas y/o madres.

Describir y analizar en las prácticas institucionales de la escuela media, los modos en que se sitúan y sostienen las experiencias subjetivas y trayectoria estudiantil de jóvenes embarazadas y/o madres.

Materiales y Métodos

Este proyecto se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa basado en procesos interpretativos de indagación que explora diversos problemas humanos o sociales (Creswell, 1998 en Vasilachis 2006).

Se desarrolla como estudio de caso en una escuela pública de nivel secundario ubicado en un barrio de la periferia noroeste de la ciudad de Córdoba, Argentina. En la etapa inicial, se realizó un relevamiento institucional, donde se obtuvo datos de la escuela y de la población estudiantil, se contactó a jóvenes estudiantes embarazadas y/o madres para invitarlas a participar en forma voluntaria, consensuada e informada⁴⁰, reconociéndolas como sujetos de derecho, respetando su vida privada y libre comunicación.

Luego, se inició una etapa de entrevistas individuales utilizando la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013). La decisión de construir conjuntamente con las jóvenes embarazadas y/o madres participantes sus relatos de vida se fundamenta en que estas “narraciones biográficas (...) pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centran en un aspecto particular de esa experiencia” (Kornblit 2007:16).

³⁹Este objetivo se encuentra en curso.

⁴⁰Se les requirió hicieran firmar un consentimiento informado por parte de sus progenitores y/o tutores encargados o, en caso de ser mayores de edad, su propia firma.

Es por ello que interesa indagar las experiencias escolares de jóvenes embarazadas y/o madres a partir de los relatos biográficos, considerándolo como una estrategia que permite co-construir con las jóvenes sus propias experiencias educativas y de maternidad.

También se construyó información relevante a través de entrevistas semi-estructuradas a educadores institucionales (docentes, preceptoras, coordinadores de curso gabinete psicopedagógico y/o directivos) a los fines de recabar sus miradas y posturas respecto a la maternidad juvenil en sujetos que transitan su escolaridad.

Este corpus de entrevistas a educadores y jóvenes (a la que se sumarán dos nuevos relatos biográficos que resta realizar) está siendo analizado siguiendo los procedimientos de análisis categorial de la “Teoría Fundamentada en los datos” (Glaser y Strauss, 1967), método de comparación constante y muestreo teórico por el cual el investigador “recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría” (Soneira, 2006: 155), permitiendo la construcción de categorías analíticas a partir de los datos construidos en relación a los casos en estudio.

Resultados y Discusión

Como precisa Paulín (2011) es posible pensar que para algunos sectores sociales se presentan características específicas para atravesar por su adolescencia y juventud (moratoria social, irresponsabilidad provisional, atribución de expectativas positivas, inversión económica en sus proyectos), pero otros están privados de la misma debido a la inserción precoz al mundo del trabajo, abandono de estudios, asunción temprana de la condición de paternidad y de maternidad, desinversión económica y adjudicación adulta de expectativas negativas. En la actualidad, se plantean nuevas formas de desigualdad en la configuración social, lo que también interpela al sistema educativo en sus funciones.

Asimismo, Varela Petito (2006) considera a la maternidad relacionada con las imágenes culturales propuestas por el contexto social al que las jóvenes pertenecen, teniendo en cuenta también las particularidades de la adolescencia, es decir, que “es a través de los discursos y las prácticas que se puede identificar lo que perciben mujeres y varones acerca de lo que es ser madre, de qué manera se imaginarían el rol y cuál es la valoración que tienen sobre la maternidad”. (2006: 6)

A partir del análisis del material producido hasta el momento en esta investigación en curso, se construyeron las primeras categorías analíticas. A continuación se comparten respuestas preliminares a una de las preguntas que guían esta investigación: ¿cómo se posicionan los educadores con respecto al embarazo juvenil y la maternidad adolescente en la escuela?, considerando que “los miembros adultos de la escuela llevan delante sus formas de disciplinar, contener e intervenir en los conflictos de sus alumnos y, a la vez, construyen enunciados de justificación de sus prácticas” (Paulin, 2014: p. 111)

En las experiencias escolares de los jóvenes se presupone que los preceptores hacen de nexo entre alumnos- profesores- familias- directivos, dado que son los que tienen mayor información acerca de las asistencias, calificaciones, comunicación entre la familia, entre otras tareas que hacen que su participación y mirada sobre la cotidianidad escolar sea clave para comprender problemáticas como las que nos ocupan. En palabras de una

coordinadora de cursos: “los preces siempre están en comunicación con las familias porque son el nexo de los alumnos y la familia, gabinete, yo o Dirección si no hay una situación particular que haga que nosotras intervengamos de manera especial no estamos en comunicación con ellos”⁴¹ (Vanesa, coordinadora de cursos⁴²).

El análisis de los datos, permitió construir las siguientes categorías respecto a la dimensión “posturas de educadores”: miradas, acciones e implicación de los educadores; representaciones de los educadores sobre el embarazo y maternidad de las jóvenes, y la necesidad de escucha en la escuela el “pasar la bolilla”.

Miradas, acciones e implicación de los educadores frente al embarazo y maternidad de jóvenes estudiantes

Se identificaron en las entrevistas analizadas prácticas, cuidados y sentimientos de gratificación que permiten sostener a las jóvenes en sus experiencias escolares

“Dirección apoya muchísimo, apoya muchísimo a las chicas (...) no todos los embarazos son iguales, por ahí se contemplan en las notas, en las faltas, se habla con inspección por si tienen muchos problemas para que les dé una reincorporación vía excepción, que eso se tramita allá en inspección...” (Ángela, Preceptora)

Otra de las entrevistadas acentúa el tema de los cuidados para con las jóvenes y cómo vivencian esta práctica: “para mí también fue toda una experiencia para mí, porque al ser la primera que yo tenía en mi curso... no no no... era de cuidarla a la gorda que no se vaya a golpear, que no se vaya a caer de las escaleras”. A su vez, una de las jóvenes comenta

“(...) gracias a Dios, me han atendido espectacular y todo excelente, por ejemplo si las embarazadas tienen los cursos arriba y tienen que subir las escaleras, siempre hay aulas abajo, los profesores siempre te atienden con mucho cariño, más a las embarazadas, y cuando ya sos mamá (...).” (Entrevista Bárbara, 16 años)

En los casos analizados, se identificó que tanto directivos como diferentes actores institucionales proponen ciertas estrategias de trabajo en la convivencia escolar que son efectivas en la emergencia cotidiana de situaciones conflictivas o disruptivas. (Paulín, 2014: p. 117)

A su vez, las prácticas realizadas por los educadores van generando sentimientos de gratificación, como señala Nóbile respecto a las experiencias intergeneracionales en escuelas de reingreso (2014: p. 75)

“la participación en un vínculo de características cercanas comprende gratificaciones no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes (...), que encierra la posibilidad de ver materializado en la misma figura del estudiante el esfuerzo empeñado en su escolarización, quien no sólo le demuestra reconocimiento y agradecimiento, sino que también incorpora cambios a nivel personal producto de la adaptación a las normas impuestas por la institución escolar.”

En este caso, una de las entrevistadas expresaba:

⁴¹Las entrevistas son testimonios textuales de los/las participantes.

⁴²A todos los participantes se les asignó seudónimos.

“las chicas están acá, les va bien en la escuela y son chicas que participan. De hecho Bárbara salió de delegada de curso este año con lo cual están y son visibles digamos, no es que están y nadie las ve, están y ellas participan activamente en la escuela”

Es decir, que estas jóvenes además de tener la posibilidad de sostener la escolarización, realizan prácticas que les brinda visibilidad, como agentes activos en la escuela. A su vez, esto también es reconocido por parte de las jóvenes, como expresaba Celeste en su entrevista

“Cuando tengo prueba me ayudan, me la alzan siempre [a mi hija] o por ahí si se pone a llorar tengo una hermana más acá en el colegio que es la más chica y va y me la busca, así que las pruebas siempre las puedo hacer tranquila, por ahí las tareas. Me ayudan para que pueda terminar, en primer lugar mi familia siempre siempre me ayuda.” (Entrevista Celeste, 17 años)

Representaciones de los educadores sobre del embarazo y maternidad de las jóvenes

“Acá hable con el Diego, mi preceptor, y me dijo: “*se te va a hacer mucho más difícil, ahora, ¿vos vas a seguir?*”, “*¡sí!*” le dije y me dijo: “*¡bueno!*”...”, señalaba Celeste en su entrevista, dando cuenta, que hay agentes educativos que tienden a comprender empáticamente el lugar de vulneración de los jóvenes, concibiendo a los mismos como sujetos de derecho y autonomía. (Paulin, 2014: p. 113)

De esta manera, las representaciones de la maternidad juvenil y/o del embarazo de los educadores van girando desde diferentes vertientes, como ser cuestiones “legales” de las cuales, hacen alusión como el marco legal que respalda sus acciones, y el trabajo en conjunto con el dispensario del barrio.

Las representaciones de los educadores sobre la maternidad juvenil y/o del embarazo adquieren diversos sentidos, entre las que se destacan la dimensión del “respaldo legal” a sus acciones de abordaje de las situaciones que aparejan estas experiencias, como enfatiza Diego, preceptor

“está reglamentada y todo, o sea hay un periodo que las niñas que hayan dado a luz o estén en camino a ser mamá tienen una justificación de inasistencias anuales y tienen algunos permisos después que nace la criatura, de amamantamiento así que eso está reglamentado.” (Diego, preceptor)

Asimismo, puede considerarse que esta escuela ha generado redes de comunicación y contención con otras instituciones, por ejemplo, por contigüidad con el dispensario permite que los alumnos en general, y éstas jóvenes en particular, puedan acceder diversos servicios de salud, “muchas se hacen atender con el obstetra y ginecóloga que están en el dispensario, así que ellos le van siguiendo también el embarazo, la nutricionista.” (Preceptora Angela), o como comentaba otra preceptora “esos años habrán sido 2006-2007-2008 tal vez, dos años seguidos que se trató de esos temas [sexualidad], no hubo embarazadas, se le daba mucha información, como te digo trabajábamos mucho con el dispensario” (Preceptora Adriana), por consiguiente es central la participación del dispensario por las condiciones de estas jóvenes y sus hijos.

La necesidad de escucha en la escuela, el “pasar la bolilla”⁴³”.

“Desde que nos enteramos todos nos vamos pasando la bolilla para que todo el mundo esté enterado por cualquier cosa no cierto” (Ángela, preceptora), las y los preceptores mencionan como práctica habitual que “pasan la bolilla”, refiriéndose a la comunicación o circulación de la información:

“entonces era como que buscaban información o necesitaban contarte las cosas y éramos todo oído, consultábamos entre nosotros, directivos, comentábamos lo que estaba pasando y ahí como que hicimos un grupo para el cuidado de las chicas” (Adriana preceptora)

A su vez, estos agentes escolares, dan cuenta que son los primeros en enterarse y que en varias ocasiones deben servir de nexo entre la comunicación con la familia y las jóvenes “ellos vienen y te cuentan y lo primero que preguntas, [a las chicas] “¿está enterada la mamá?”, “no”, listo, lo primero que tenemos que hacer es hablar con la mamá, “no que no me animo”, listo, nosotros te ayudamos a hablar con la mamá” (Preceptora Adriana) Nóbile destaca que, en experiencias de reingreso escolar, “la personalización de las relaciones entre docentes y alumnos es una forma que asume el trabajo en algunas secundarias a fin de reducir la incertidumbre en torno a los resultados de dicha escolarización” (2014: p. 78).

De esta manera, siguiendo a la autora, no podría pensarse la capacidad de agencia de los sujetos sin el contexto social e institucional, que van a permitir los marcos habilitantes y condicionantes de sus acciones (2014). En la mirada de una de las jóvenes:

“Acá siempre respetan mucho los derechos, por ejemplo en el caso de que también había otras chicas que tuvieron bebés y también le dieron las mismas posibilidades que a mí y con el tema que también te dan un mes después que la tenés [a tu hija/o], te dan también posibilidades para que vos sigas estudiando, como yo traerla al colegio a ella”. (Entrevista Celeste, 17 años)

Otras de las jóvenes agrega

“Para mí, me tratan no ya como una niña, sino como una adulta, por ejemplo si yo no entiendo esto ellos me tienen que explicar 600 veces, 600 veces me lo explican y ellos no tienen drama, y siempre que me ven los profesores me preguntan por la M [hija de la joven], como está, todo eso”. (Entrevista Bárbara, 16 años)

Las experiencias de inclusión educativa de los jóvenes de sectores populares es un desafío debido a la masificación en contextos de obligatoriedad de la escuela secundaria. El desafío de inclusión que se profundiza entre jóvenes embarazadas y/o madres y que, en el caso de Argentina, es explícitamente apuntado como deber estatal e institucional en la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), que en su artículo 81 establece:

las autoridades “adoptarán las medidas necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en la escuela de las alumnas en estado de gravidez, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de discriminación que las afecte (...) Las escuelas contarán con salas de lactancia. En caso

⁴³Categoría nativa, extraída de las entrevistas

de necesidad, las autoridades jurisdiccionales podrán incluir a las alumnas madres en condición de pre y posparto en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria.” (LEN, 2006, Art. 81)

Si bien es cierto, que esta escuela en particular se han generado redes de contención las cuales, permiten que las jóvenes continúen y logren finalizar la trayectoria escolar, se presentan diversas miradas en torno a la maternidad, retomando los aportes de Paulin (2014) el cual expresa que “en los agentes educativos aparece una fuerte tendencia a una visión disruptiva del conflicto en la vida escolar junto a sus juicios naturalizadores acerca de los motivos de su emergencia en la adolescencia vista como etapa conflictiva del sujeto consigo mismo.” (Paulín, 2014: p. 113), en voces de una de las jóvenes expresa que

“...siempre me sentí bien en esta escuela, solamente una vez un profe dijo porque no sabía que yo estaba embarazada, dijo: “*chicas no se embaracen*” y todavía ni se me veía la panza y una compañera dijo: “*ella está embarazada*” y el profe se quedó callado, después me pidió disculpa...” (Entrevista Celeste, 17 años)

En palabras de Fainsod (2008: s/p) “una escuela que abre sus puertas y acompaña a una adolescente embarazada y/o madre, abre el juego y posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer, que al menos genera una interrogación sobre la equivalencia mujer=madre”, permitiendo que otros proyectos sean posibles.

Conclusiones

En este artículo se presentó un recorte de una investigación sobre las experiencias escolares de madres jóvenes y/o embarazadas, el cual intenta responder las posturas de los educadores, acerca del embarazo juvenil de una escuela de sector vulnerable de la ciudad de Córdoba, Argentina. En esta primera aproximación, destacamos algunas categorías de análisis, haciendo foco en las posturas, miradas y acciones de los educadores, las cuales, centran diversas prácticas y cuidados de los actores institucionales, que hacen de sostén para la continuidad de las trayectorias escolares de las jóvenes.

Estas categorías permiten visibilizar que en esta escuela en particular, existen prácticas que fomentan la continuidad de las trayectorias escolares de las jóvenes, vistas desde la ampliación de derecho a la educación (Paulin, 2014), generando a su vez, redes de contención entre los mismos actores institucionales y las familias, que realizan trabajos en conjunto para el sostenimiento de las jóvenes.

Finalmente se cree que la continua revisión de representaciones y prácticas, será el punto principal para construir escuelas más democráticas en términos intra-intergeneracionales, como así también referidas a categorías de género. (Fainsod, 2008)

Bibliografía

Chaves, M. (2010) ¿Juventud? *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana.* (pp. 25- 49). Buenos Aires: Espacio

- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). “La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico”. *Psykhé*, 17 (1), 29-39.
- Dayrell, J. (2007) A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educacao & Sociedade*. Campinas, nº 100, (pp. 1105-1128).
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes de barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Fainsod, P. (2008) Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En G. Morgade & G. Alonso (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la Escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós
- Honneth, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Kornblit, A. L. (2007) Historias y relatos de vida: una herramienta en metodologías cualitativas. *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. (pp. 15-33).
- Leclerc-Olive, M. (2009) Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. Iberofórum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, (1-39).
- Martuccelli, d. (2007) Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006) “Ley Nacional de Educación N° 26.206”. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Nobile, Mariana (2014) Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Cuerpos, Emociones y Sociedad*. Vol. 6, núm. 14, pp. 68-80. En Revista Latinoamericana de Estudios sobre Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273230864007>
- Paulin, H. (2011) Escenarios escolares y condiciones juveniles: reflexiones para abordar una oportunidad intergeneracional. En G. Rotondi (comp.) *Jóvenes, derecho y ciudadanía: Intervenciones desde la universidad pública*. (pp. 71-87). Córdoba: Espartaco Córdoba
- Paulin, H. (Diciembre de 2014) Posturas docentes en la promoción de la salud y la convivencia en la escuela. Aprendiendo de apuestas pedagógicas instituyentes en la ciudad de Córdoba. “*Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente*”. (pp. 110- 128) Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina. IV Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Villa Mercedes, San Luis, Argentina
- Soneira, A. (2006) La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa
- Varela Petito, Carmen (Septiembre de 2006) Maternidad en la adolescencia: discursos y prácticas de mujeres y varones de sectores sociales medios y bajos de ciudad de Montevideo, Uruguay. “*La demografía latinoamericana del siglo XXI. Desafíos*,

oportunidades y prioridades". EN II Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población. Llevado a cabo en Guadalajara, México.

Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa. Buenos Aires: Biblos

Título: “Todos somos traumatados”. Cuerpo y representaciones en una escuela secundaria de Córdoba. Primeras aproximaciones etnográficas

Autora: María Alejandra Zapico

Correo electrónico:alejandra.zapico@gmail.com

Enmarcada en una investigación etnográfica para obtener el título de grado de la Licenciatura en Antropología, esta ponencia forma parte de las primeras reflexiones del trabajo de campo, por tal motivo, no busca dar respuestas, por el contrario, genera muchas preguntas en torno a análisis e interpretaciones que no buscan más que alimentar nuevas reflexiones, preguntas, análisis e interpretaciones.

Indagando sobre el hacer género (West y Zimmerman 1999) de las y los estudiantes de una escuela secundaria, recupero un día de mi trabajo de campo en el que una cuenta (o perfil) de una aplicación de celular explotó en comentarios y “chismes” (falsos) sobre estudiantes del colegio, la cuenta fue creada por los mismos estudiantes de la escuela y generó gran movimiento tanto entre profesores y autoridades como entre estudiantes. En base al registro de esta situación, trabajaré sobre la concepción del propio cuerpo y la influencia social que adquiere esta concepción, ello en el marco de la sociabilidad escolar.

Palabras claves: Género, Juventudes, Cuerpo, Representaciones, etnografía

Esta ponencia se enmarca en una investigación etnográfica para alcanzar la Licenciatura en Antropología, cuyo tema de investigación es el hacer género entre estudiantes de una escuela secundaria. Este escrito surge como parte de las primeras reflexiones en torno al trabajo de campo que estoy realizando desde abril de este año (hasta el presente) con estudiantes de cuarto año de secundario en una escuela privada laica. Como parte del mismo, comparto con ellos las clases y los recreos, presentándome principalmente en el espacio del aula. Me siento junto a ellos, presencio y participo de las clases, les ayudo en las actividades, charlo y me comunico con ellos en el aula, “estoy ahí” compartiendo su cotidianeidad escolar (Achili). Este escrito busca dar respuesta a una de las preguntas de investigación: ¿Cómo las y los estudiantes son interpelados por los estereotipos de género? Seleccioné para ello un día particular en esta escuela, un día en el que los “adultos” se vieron sorprendidos por una situación que no pudieron controlar a tiempo, que los excedía y que no supieron bien cómo resolver, pero a la que sí dieron batalla.

Los chismes y las redes sociales en la escuela

Llego al colegio unos diez minutos antes del timbre de formación y, como es costumbre, voy a la sala de maestros a tomar unos mates antes de comenzar el campo. Esta sala es algo pequeña y con una mesa rectangular en el centro; había unos seis profesores, profesoras y preceptores, saludo, me acomodo y espero que me toque el mate. En plenas conversaciones matutinas llega la directora, bastante alborotada y nos cuenta: “los chicos han creado una pagina de instagram⁴⁴ de chismes, una página donde ellos

⁴⁴Instagram es una aplicación donde se crean perfiles y sólo puede subirse en los mismos fotografías, las y los estudiantes crean sus perfiles en ellas y suben fotos (especialmente los domingos) de ellas y ellos mismos, con amigas y amigos, se ponen “me gusta” en las fotos y pueden comentarse, siguen y son seguidos por otros perfiles. En general tienen muchos seguidores y siguen a muchos perfiles y

mismos se agreden!” El alboroto y las múltiples opiniones se hacen presentes. Minutos más tarde la directora dedica unas palabras en la formación a este tema, incluso unas alumnas de sexto año también lo hicieron apelando a que este tipo de cosas puede lastimar, sobre todos a los estudiantes más chicos (toma de nota cuaderno de campo). En esta situación del trabajo de campo, la virtualidad y la web se volvieron protagonistas de las relaciones entre las y los estudiantes, y no sólo eso, eran escenario y herramienta de un tipo de sociabilidad escolar que los adultos⁴⁵ ven como un problema, ¿cómo lo ven las y los estudiantes?

Llego al curso y pregunto por el tan famoso perfil en Instagram, fueron varios los relatos y esto es lo que saqué en limpio: es una página que está hace mucho tiempo, pero ayer subieron como cien fotos seguidas y “se zarparon”⁴⁶ con el contenido de las mismas. Antes había otras cuentas en Instagram de lo mismo (chismes del colegio) pero nadie les daba bola, eran más lights, está “se zafó”⁴⁷. La profesora de los dos primeros módulos, de Formación para la vida y el trabajo, aprovecha para reflexionar sobre este tema, comienza a hablar sobre los efectos negativos de este tipo de páginas y las y los estudiantes se suman rápidamente con comentarios a las reflexiones de la profesora, parece un tema de interés. Todos conocían de qué página se estaba hablando, muchos conocían su contenido y otros habían intentado entrar esa mañana pero “ya no estaba” (los creadores la habían eliminado). Quiero rescatar que fue una charla larga, de aproximadamente 40 minutos donde el silencio fue predominante y donde la concentración de las y los estudiantes fue constante, involucrándose chicas y chicos en el tema, opinando y escuchando, esto me dice de la importancia que tuvo para ellos la conversa, de la necesidad de hablar que había.

“Todos somos traumatados”

Las reflexiones de la profesora corrían en torno a cómo nos afectan esos comentarios que pueden hacer otras personas sobre nuestro cuerpo. Pao hizo un aporte muy interesante – Yo creo que todos somos traumatados por lo que van a decir, todos estamos pendientes de lo que van a decir de nosotros, de lo que piensen de nosotros.

Sus palabras generaron gran exaltación en los estudiantes, todos continuaron esta reflexión.

Lucre cuenta alterada – a mi prima le pasó con la nariz, porque ella no tiene linda nariz, estaba re traumada con la nariz, y ¡se lo dicen! Y se re traumó. Y bueno se la va a operar

esto les da cierta popularidad en su círculo social. Uno puede crear una cuenta de Instagram por cuenta de mail (no importa si es gmail, yahoo, hotmail, etc), muchas empresas y emprendimientos tienen perfiles en Instagram, a su vez, los sextos años de algunos colegios también tienen su cuenta y como puede leerse, algunos crean cuentas exclusivas de chismes de ciertos colegios o, como en este caso, de un solo colegio. Esta práctica antes era más utilizada en Facebook, pero las y los jóvenes de actualmente prefieren Snapchat e Instagram como redes principales.

⁴⁵Utilizo el término *adulto* porque la directora refiere con el mismo a profesores, directivos, preceptores y a mí misma, diferenciándonos de las y los estudiantes escolares, responsabilizándonos de los mismos y aportándole al término otros significados que llaman la atención en el campo y sugieren especial atención.

⁴⁶Sobrepasar un límite social.

⁴⁷Ibidem.

y yo le digo “si te la vas a operar es porque A VOS no te gusta”. Y es como que cambia todo, cambia tu personalidad, todo cambia de ella. No es que ella se mire al espejo y obviamente dice “sí, mi nariz es horrible” pero es causa de lo dicen.”⁴⁸.

Javi- a mí me parece que es importante lo que no te dicen porque a vos te preocupa mucho más lo que piensan los demás de vos. Cuando te lo dicen, puede que te sentis igualmente horrible si te dicen que tu nariz es fea, pero si vos te mirás al espejo todos los días y decís “mi nariz es MUY fea” y ves a tus amigos y pensás “este chico dice que mi nariz es MUY fea y no te lo dice” es mucho peor que te lo digan.

Profe- bien los silencios también

Cande - o las comparaciones

profe- las comparaciones, claramente. No se quién salió del curso, hizo un chiste, no alcancé a ver quién era, pero no importa porque no viene al caso, pero la cuestión del tamaño del pene. No sé, alguien salió y dijo [risas generales, de chicas principalmente], no sé no viene al caso quien era, alguien saliendo por la puerta dijo “a mi me decían que mi pito era chico”, no se quien fue no importa

Santi - a vos te lo dijeron?

[risas mas fuerte de las chicas]

Profe- nooo, y si me lo hubieran dicho [intenta calmar las risas] vuelve a explicar, se ríen. Y a ver, no importa ni quien ni cuando sino que veamos cómo operan esas cosas, que la construcción de la sexualidad, de la integridad de la persona si? Traumas tenemos todos. El tema es que podamos ver de dónde o cómo se constituyen tales traumas y qué hacemos con esos traumas? (...) Porque somos sujetos sociales por lo tanto estamos afectados por un montón de imágenes que hacen que uno se traume por determinadas cosas sí y no por otras. O que, algunas cosas les resulte más incómodas que otras. Asociamos un pene pequeño a problemas o que no va a ser tan bueno su desempeño en una relación sexual. Asociamos nariz fea con que no va a ser linda y no va tener un buen desempeño en, no sé, es fea y es fea y no le gusta en su cara su nariz y se la quiere cambiar. (...) Sí, todos somos traumatados, ahora tenemos que tratar de pensar que todos somos traumatados partiendo de otros modelos y esos modelos también son los que estamos tratando de trabajar acá. Cuales son esos modelos que están establecidos y por qué si nos salimos del modelo de la nariz linda y el pito grande nos encontramos con sujetos que son diversos y que no son ni mejores ni peores pero que no se adecuan a la norma de “lo bello”, por ejemplo, como una categoría que nos atraviesa.

(...)

Pablo – sí profe pero hay partes .. del cuerpo.. osea que sólo mirás en la adolescencia pero eso después, la mayoría de las veces, se termina yendo.

Profe- a ver, se termina yendo?

Pablo – si ponele cuando empezás la adolescencia, mi mama me contaba de que cuando empezás la adolescencia siempre miraban como eras físicamente y todo eso y después cuando creces te termina no importando.

⁴⁸Registro de campo

Profe- yo no estaría tan de acuerdo con tu mamá. Porque creo que siguen operando... y bueno sí (la adolescencia) es el momento en el que uno tiene que asumir su cuerpo...

(...)

yo- pero.. me parece... que lo que apunta la mamá de él es que UNO cambia (silencio en el curso), osea uno cambia la percepción con la que se mira, ya no te importa tanto lo que piensa el resto, si VOS te querés a vos mismo, que mierda te importa (frase más baja)

Cande- pero es depende de cada persona eso.

Profe- capaz que si lo que apunta tu mamá es que cuando uno se va haciendo más adulto lo disimula más capaz.

yo- o lo disimula... o se acepta, porque después de todo no te queda otra que aceptarte. Mi prima también se operó la nariz, y sigue siendo insegura y se sigue sintiendo fea, me entendés? Una nariz no te cambia, te cambias vos acá adentro (dedo en la cabeza) me entendés?

Cande- también cuando sos más grande tenés otras preocupaciones, no te importa lo estético

Pao- hay gente que sí, que sí le importa

(...)

Javi- profe yo no hablaba tanto de eso sino de lo que vos pensás que piensan de vos. Cuando no te dicen, cuando vos te sentás a pensar que es de tu vida, y empezás a pensar las cosas que hacen tus amigos y por qué lo hacen.

(...)

profe- acaban de hablar en la formación de este grupo que crearon en instagram, que no se como se llama (...) pensemos qué uso vamos a hacer de ese espacio... ¿qué nos entretiene del chisme? ¿Qué es lo que nos convoca en el chisme?

Isabella- a mi me nombraron en uno pero no me importo, aparte hablaban de otro y a mí me nombraron

[hablan de una chica, no se entiende cual es el chisme]

Isabella- pero a ella sí le importó

Lucre- pero cómo no le va a importar. Ponele Francis bueno quedo como el re “waw” pero la otra que supuestamente le tiene ganas al otro quedó como tonta. A mí también me hicieron quedar como una tarada porque el otro le puso me gusta. Me estás cargando? ¡Lo vió al mensaje!

Sofi - pero esa pagina está desde hace un montón....

Ambar I- Eliminaron la página esta mañana

profe- pensemos a ver, las paginas van a existir. Osea eliminando la página no eliminamos el movimiento que se genera adentro de la página

Gabriel- claro, molestar a los compañeros

Pao- la cosa es que decían cosas feas, osea insultaban

Ambar V- o ponele viste que cande (de sexto, en la formación) dijo capaz que a ellos que están en sexo no les molestaba pero a los mas chicos sí. Porque....

Manuel- osea pero subían cosas fuertes, ponele a una chica de primero que es, chonchita, le decían pelota humana osea lo subían a la pagina y la mina lo leía y se siente mal, tiene DOCE años!

Este fragmento del cuaderno de campo me lleva a varias reflexiones, el “qué dirán” es algo muy importante para las y los estudiantes, es un tema que claramente conocían y tenían una opinión formada, algo de lo que son parte y no les agrada demasiado, tal vez sea como cuando estás en un recital y te quejas de la cantidad de gente siendo vos parte de la muchedumbre, siendo parte de eso mismo que considerarás un problema.

“Que te lo digan” lleva a interiorizarlo, a pensarlo, a creerlo, ¿y los silencios? ¿es mejor que te lo digan o que vos imagines que te lo van a decir? Todos somos traumatados por lo que nos dicen y lo que pensamos que nos van a decir y no nos dicen, ¿cómo afecta eso a la construcción de la subjetividad de las y los estudiantes? ¿Cómo afecta a la construcción de relaciones al interior de la escuela y particularmente del curso?

Asimismo, como dijo la profesora, “tener pito chico o nariz fea”, “ser gorda” parece afectar el despeño social de el y la joven respectivamente. No afecta a la belleza del varón tener nariz fea, sin embargo para la prima de esta alumna, es *sentirse* fea, ella y su nariz, y la lleva a buscar de cualquier modo cambiar esa parte de su cuerpo para lograr una (auto)aceptación completa de su cuerpo. Las representaciones de nuestros cuerpos hacia esa categoría de belleza que menciona la profesora nos traslada a representaciones estéticas de la belleza que figuran en múltiples medios masivos de comunicación y que intervienen en la percepción de nuestro propio cuerpo. No a todes les preocupa “ser bellos y bellas” en las mismas partes del cuerpo.

Días después pude volver a preguntarle a Pao sobre la frase “todos somos traumatados” y me contó que en este cole la gente habla mucho de que somos todos amigos y nos llevamos bien pero no es así, “se hacen muchas diferencias, todo el tiempo (...) dicen eso pero no lo hacen ¿entendes?” (registro de campo).

La diferenciación, direfenciar para identificarse con otro, esa identificación que se produce con procesos de diferenciación (Servetto 2005). ¿Qué producen estas diferencias? ¿Son importantes en la socialización de las y los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cómo influyen en la construcción identitaria de les estudiantes? ¿Cómo lo hacen en la construcción de sus subjetividades?⁴⁹¿Cómo influyen en el hacer género de cada estudiante? ¿cómo interactúa esta diferenciación en la búsqueda de pertenecía a un grupo? ¿La diferenciación produce una búsqueda de aceptación? ¿De qué modo influye en la presentación⁵⁰ de las y los estudiantes, en sus performances, en sus estéticas? ¿Qué rol cumple en las relaciones erótico afectivas de las y los estudiantes? La identidad y la alteridad están en un vínculo inseparable. “El qué dirán” es un factor importante en la

⁴⁹Aquí hago diferencia entre *identidad* y *subjetividad*, en tanto la primera se inclina más a la pertenencia social (Cucho 1996) y relaciones sociales, y la segunda, a una construcción personal de si mismo. La distinción no quiere decir que ambas no estén estrechamente relacionadas y que no puede pensarse una sin la otra.

⁵⁰Con el término busco incluir la presentación virtual de las y los estudiantes, liderada por aplicaciones para celulares, como los mencionados Snapchat e Instagram, que son utilizados como “diarios éxtimos” (Sibilla).

vida de los estudiantes, les preocupa y los implica, ¿podríamos decir entonces que es un entre regulador de la conducta de estos jóvenes?

Le Bretón nos dice “nunca estamos solos en nuestro propio cuerpo” (1999: 34). Las y los estudiantes no están solos en la forma en que ven su cuerpo, en la forma en la que quieren su cuerpo, en la que lo transforman, en la que lo sienten y lo habitan, ellos ven influenciadas las representaciones de su corporalidad con las representaciones de otras personas de la corporalidad de ellos mismos (dependiendo, por supuesto, de cada sujeto). Es decir, cada estudiante habita su cuerpo de acuerdo con orientaciones socio-culturales que lo atraviesan (Le Breton 1999) y los chismes y “el qué dirán” forman parte de esas orientaciones, por tanto, forman parte del cuerpo de las y los estudiantes. El cuerpo es una construcción social (Le Bretón 1999) que es simultáneamente propio y de todos en tanto “en él aparecen simbolismos que dan carne al vínculo social”.

Bibliografía

- ACHILI, Elena (2005) “Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio”; editorial Laborde libros; UNR, Rosario, Argentina.
- LE BRETON, David (1999) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- SERVETTO, Silvia (2005) *Cambiar la escuela, profesores, compañeros. Estudiantes en tránsito en la escuela media*. En ACHILI, A
- SIBILIA, Paula (...) *La intimidación como espectáculo*. Fondo de cultura económica.
- WEST, Candance Y ZIMMERMAN, Don H. (1999) *Haciendo género*. en NAVARRO “Sexualidad, género y roles sexuales”; Fondo de cultura económica.

Título: Jóvenes en archipiélagos. La escuela en sectores altos y medioaltos

Autores: Gloria Borioli, Ivana Fantino, Romina Ardiles

Correo electrónico:ivanafantino@hotmail.com

La ponencia recorta resultados provisionales del proyecto de investigación Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios, avalado por la SeCyT, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, para el bienio 2016-2017, cuyo objetivo general es sondear en un estudio exploratorio y con un abordaje cualitativo qué representaciones sobre los territorios discursivizan los jóvenes cordobeses. El material de campo fue recogido en el primer semestre de 2017 mediante entrevistas semiestructuradas y cuestionarios Google, con una muestra aleatoria intencional.

En esta presentación, surgida de una selección de reflexiones aún en procesamiento, las opiniones y valoraciones de jóvenes y sobre jóvenes acerca de la escuela, se cruzan con lecturas de pedagogos argentinos sobre la educación de las élites (Poliak, 2004, Ziegler, 2004, Tiramonti & Ziegler, 2008, Servetto, 2014, Gubbins Foxley, 2014, Gessaghi, 2016 y Fuentes, 2016) que analizan la configuración de subjetividades en espacios de formación de sectores medioaltos y altos. A modo de avance de las conclusiones, podemos afirmar que incluso en tiempos de un sistema de expectativas quebrado, de consumo incesante y de conflicto de temporalidades entre la adquisición de bienes y la adquisición de saberes, la educación sobrevive como valor de lazo y de promesa.

Palabras claves: jóvenes, Córdoba, educación, sectores medioaltos y altos

Justificación y marcos. A modo de cuadro de situación

La presentación comparte avances del proyecto de investigación cualitativo titulado Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen sus territorios, llevado a cabo durante el bienio 2016-2017 por un equipo interdisciplinario que reúne alumnos, graduados y posgraduados de Psicología, Comunicación y Cultura, Ciencias de la Educación y Letras Clásicas y Modernas. A tal fin hemos recortado fragmentos de voces de informantes clave de dos escuelas de élite (jóvenes alumnos de zona norte y adultos que trabajan con jóvenes en zona sur), a fin de ponerlos a dialogar con bibliografía procedente de diversas disciplinas para generar así un conocimiento situado. El material de campo fue recogido en el primer semestre de 2017 en encuentros presenciales (individuales y focales) mediante entrevistas semiestructuradas y también a distancia, mediante cuestionarios Google, con una muestra aleatoria intencional. La unidad de análisis es el sujeto y los jóvenes –de ambos sexos- seleccionados tienen entre 12 y 25 años y pertenecen a sectores medioaltos y altos.

Desde una perspectiva cualitativa con foco en la voz de los sujetos, procuramos indagar –en términos de megapregunta- qué representaciones sobre sus territorios discursivizan los jóvenes en Córdoba y cómo afeccionan su espacio en tanto lugar obrado. Para ello, algunas de las subpreguntas previstas en el proyecto son:

- a) los jóvenes cordobeses, ¿cómo conciben el territorio?;
- b) ¿cuáles son sus modos de acceso / habitación / uso del espacio?;
- c) ¿con qué gestionan la ciudad, el barrio, el shopping?;

- d) ¿de qué sentidos recubren el “estar en” (la escuela, la casa, la calle)?;
- e) ¿en qué medida experimentan la actual y creciente fragmentación urbana?;
- f) ¿qué espacios prefieren y qué espacios instituyen?;
- g) ¿hasta dónde es factible conjeturar una identidad juvenil territorial?;
- h) ¿en qué medida ese vínculo es un semblante de la politización?

Según la hipótesis inicial, los sujetos no son pensables sino en cruzamientos témporoespaciales que subsumen distancia y localización y que registran cargas míticas, simbólicas, históricas y que, al ser apropiados, resignifican también a los usuarios. En cuanto al significante *territorio* lo concebimos en tanto espacio vivido en el marco de la geografía social como puente entre lo natural y lo humano, como análisis de las relaciones hombre/medio que considera el carácter dinámico del espacio. Suscribimos también la categoría de producción social del *espacio* en tanto concepto multidimensional, dinámico, relacional y conflictivo, y conceptualizamos el *territorio* como una categoría jurídico-política hoy impregnada de atravesamientos socioculturales: el territorio es todo espacio que tiene el acceso controlado (Haesbaert, 2011).

En el transcurso de la investigación nos hemos preguntado por territorios y espacios, por la casa, el barrio y la ciudad. Hemos tomado voces de jóvenes trabajadores, de jóvenes estudiantes de nivel medio y superior y de jóvenes desocupados de Córdoba Capital y de algunas poblaciones del interior. Y ante la pregunta por el territorio, por las afecciones ligadas a los lugares, por los sentidos del pueblo, la villa, la calle y la ciudad, han surgido reflexiones relativamente esperables vinculadas con la familia y los pares y también enunciados que no habíamos imaginado hallar y que invisten de la facultad de acogimiento a la religión y a la militancia partidaria o apartidaria. Muchos han sido los focos: a veces previstos por nuestros protocolos de trabajo, a veces inducidos por los testimonios de los jóvenes; muchas han sido también las emergencias y las desazones. Y en el rastreo de antecedentes, en la construcción del estado del arte, o sea, a la hora de procurar anclar nuestra tarea en investigaciones precedentes, hemos advertido una vasta producción sobre la escuela de los sectores populares, sobre chicos escolarizados y no escolarizados en situación de vulnerabilidad y en condiciones de pobreza. Sin embargo, no parece tan prolífica la indagación centrada en las escuelas de élite socioeconómica (Tiramonti, 2004, Poliak, 2004, Ziegler & Gessaghi, 2011, Gessaghi, 2016), cuya población se recluta entre niños y adolescentes de sectores medioaltos y altos y cuyos maestros y profesores cuentan con titulación universitaria de grado o posgrado. Se trata con frecuencia de escuelas privadas bilingües o trilingües con articulación a bachilleratos internacionales y con un perfil de ingresantes procedentes de hijos de empresarios, políticos, profesionales, muchos de los cuales en las últimas décadas residen en urbanizaciones cerradas.

Una aclaración importante: a la hora de pensar la estratificación social, los grupos y sus inscripciones, suscribimos los trabajos de Germani (1955), para quien la ocupación es el principal indicador predictivo de la clase social, sin por ello establecer una relación simplificatoria o mecanicista entre uno y otro concepto, ya que la clase abarca varios componentes blandos o subjetivos vinculados con hábitos, hábitos y modo de vida, es

decir, excede la ocupación. En consecuencia, el nivel de educación, la jerarquía dentro del espacio laboral, las características de la vivienda, el tipo de locomoción, la posesión de bienes y servicios y otros factores también son factores de adscripción a un grupo o clase. Adherimos a las consideraciones de Ziegler & Gessaghi (2011) sobre las dificultades para formular una idea precisa de elite, ya que en la historia argentina de las últimas décadas ha provocado mutaciones de los significados que ese significante recubre y también a al concepto de Ziegler, para quien se trata de

“aquellos grupos minoritarios existentes en toda sociedad que detentan poder en sus diversas formas (en el plano económico, ideológico y político) frente a una mayoría que carece de él (Bobbio, N., 1987). Estos grupos tienen a su alcance la posibilidad de tomar e imponer, aun recurriendo a la fuerza, decisiones que afectan a todos los miembros de una sociedad”. (2004, p. 75)

En la búsqueda de antecedentes nos ha resultado fructífero un trabajo de Tiramonti & Ziegler (2008), quienes al analizar tres escuelas privadas y una pública de la zona norte del conurbano bonaerense, explican la importancia que los padres otorgan a la elección de la institución como estrategia de reproducción y ascenso social, visibilizando patrones de socialización y relevando modos de procesamiento de las diferencias y las desigualdades sociales. Como sostiene Fuentes (2016) al referirse a escuelas de la zona norte de Buenos Aires,

todas estas instancias contribuyen a la producción de la “gente como uno”, que se basa en un supuesto moral y en la idea de que existe una comunidad de “unos” que son “similares”, que comparten un modo de ser, actuar, pensar, atravesados por una familiaridad en el trato y una naturalización de gestos, cuerpos y posiciones que contribuyen a formar un espíritu de familia (p. 58).

El espíritu de familia y la distinción, la conjunción de capital material y capital simbólico, la buena reputación y la solvencia son, en efecto, conceptos que, solidificando el lazo con los pares, reforzando la endogamia de clase, dan cuenta del interés por el ascenso social o por la permanencia en un estrato privilegiado.

La situación en Córdoba

Profusamente se afirma que vivimos tiempos de erosión de las instituciones de forja de los sujetos (Giddens, 2001) en los que la globalización borronea puntos de referencia, fragmenta biografías y deja crecer la incertidumbre; tiempos de “comunidades de guardarropa, que nacen al ser invocadas, aunque solo sea de forma fantasmal, al colgar nuestros problemas individuales” (Bauman, 2005, p. 71); tiempos –en niños y en jóvenes escolarizados- de diagnósticos apresurados, clasificaciones patologizantes y medicalización extendida. Profusamente también se habla de un sistema de expectativas quebrado, del conflicto de temporalidades entre la adquisición de bienes y la adquisición de saberes, que pondría el estudio en una zona de laboriosidad y diligencia difícil para sujetos regulados por el capital y unidos por objetos, tanto más cuando casi no hay espera entre la aparición de la necesidad y su satisfacción. En ese paisaje social de hedonismo, narcisismo y deseo colmado, de sobredosis de información y de rápida obsolescencia de conocimientos, ¿qué sujetos se modelan y qué legado reciben? Y los

jóvenes, ¿cómo se enlazan entre sí y con el mundo de la cultura?, ¿dónde se socializan y qué formación eligen?, ¿de qué tradiciones se impregnan y en qué valores se educan?

Desde esos interrogantes y para pensar la producción sociohistórica de la subjetividad, nos resulta fértil la reflexión de Servetto (2014), cuando afirma que

los adolescentes –como cualquier sujeto social– no son individuos aislados cuyos comportamientos pudieran definirse por sí mismos como si fueran una categoría con propiedades específicas, sino individuos que, en su condición de ser social, están insertos en complejas tramas de relaciones y vínculos. Los y las adolescentes pertenecen a grupos sociales, cuentan con historias propias y heredadas, recrean y modifican condiciones de vida, se ubican en una red de temporalidades y espacialidades que los contiene y define como parte de un conjunto de individuos ligados entre sí. En esa trama de relaciones, la familia ocupa un lugar clave en los procesos de socialización y escolarización, en parte por su responsabilidad jurídica con los hijos menores de edad y en parte por su indelegable función en la reproducción social (p. 129).

Efectivamente, según nuestra indagación -aun en curso-, en buena medida el acceso a una escuela de élite, sea o no confesional, es decisión de la familia: se trata de “la elección de los elegidos” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 11). Cuando los padres piensan en la formación de sus hijos, factores tales como las tradiciones, la formación integral y los valores, son en muchos casos tal vez más potentes que la excelencia académica y pedagógica. Y tales categorías, condiciones y circunstancias de producción forjarán la subjetividad del joven:

Usuarios de la enseñanza, los estudiantes son también su producto y no hay categoría social cuyas conductas y aptitudes actuales impliquen más la marca de adquisiciones pasadas. Pues, como muchas investigaciones lo han establecido, es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social. (*Ibidem*, p, 28)

Algunas escuelas cuya labor se empapa de ciertos modelos, de hábitos culturales y de franja de ingresos familiares “favorecidos” (Ziegler, 2004, p. 73), fundadas en Córdoba en el siglo XIX –sobre todo las ubicadas en la zona de Villa Belgrano, Villa Warcalde y Argüello, al norte de la ciudad- suelen ofrecer, además de formación en idiomas con profesores nativos, un título internacional que avala o canaliza la inserción académica y profesional en varios países del mundo, tan valorado por las familias como el sentido de pertenencia y la instauración de vínculos sociales de potencialidad a futuro.

Otras escuelas más jóvenes convocan quizás no tanto la aristocracia local de linaje reconocido sino la burguesía media y alta, los niños y jóvenes cuyos padres trabajan en empresas multinacionales con frecuencia con cierta probabilidad de mudanza del grupo familiar. Un caso abordado fue el de una institución bilingüe no confesional de niveles inicial, primario y secundario con una matrícula de 500 alumnos, ubicada en el sur de la ciudad, de gestión privada (sin subsidio estatal), cuya población se recluta entre los sectores medioaltos y altos y en la que se apuesta a la educación en valores mediante un proyecto pedagógico integral. La institución se incluye en el grupo de “escuelas que atienden estratos altos: profesores «nativos» para alumnos cosmopolitas” (Poliak, 2004, p. 171), ubicadas en zonas residenciales, con viviendas colindantes con parque y pileta y

en terrenos amplios y con una oferta educativa marcada por homogeneización interna, actividades deportivas y bachillerato internacional. Según un integrante del equipo de gestión, ya en quinto año, o sea, antes de cerrar su ciclo medio, muchos alumnos debutan con empleos a distancia en empresas del exterior, tarea facilitada por su competencia en tecnologías y en idioma inglés. Son frecuentes los viajes enmarcados en convenios con Australia, Inglaterra o Estados Unidos, con tutoría de profesores y alojamiento en casas de familia. En cuanto a la consecución de estudios, nos dice el directivo entrevistado que todos los egresados siguen carreras en universidades privadas de Córdoba o Buenos Aires:

Es un número muy bajo el que elige la Nacional. Cuando los chicos van a la Universidad de N (menciona una casa de estudios de Buenos Aires) y terminan los cursillos de ingreso, de allá nos mandan informes de desempeño académico y de la asistencia, una devolución con las notas que han obtenido y les ha ido muy bien. También tenemos chicos que van a universidades de Estados Unidos, donde no rinden el test de competencia de idiomas porque ya tienen la bilingüidad aprobada y también les ha ido muy bien. Las cosas que escriben en el Facebook agradeciendo, diciendo cuánto les sirve todo lo que aprendieron en la escuela, lo que vivieron, todo lo que saben... Y en muchos casos vuelven a trabajar con nosotros, a colaborar un tiempo con la escuela. Y al regreso nos cuentan: “yo estuve en Harvard sentado al lado de un indio, al lado de un alemán, al frente de un yanqui y nunca sentí que no estuviera a la altura de las circunstancias”.

La posibilidad de continuar estudios superiores en el exterior es una de las promesas de la escuela; y a su vez, esa promesa se apoya fuertemente en la bilingüidad, en el idioma enseñado por maestros y profesores argentinos egresados de la Facultad de Lenguas y por “native speakers”. Ese rasgo cobra peso por el plus de valía con que la escuela se carga, ese plus que ofrece al porvenir del estudiante, tanto más cuanto, si como afirma Gessaghi,

En la Argentina no existe un circuito de instituciones educativas que, con el aval del Estado, garantice el acceso a posiciones de élite (...) No hay continuidad entre la asistencia a determinadas escuelas y el ingreso a posiciones de alta jerarquía. (2016, p.16)

La cuestión de las posiciones es una categoría a considerar en la comunidad de padres. Muchos de los estudiantes –argentinos y de otras nacionalidades: italianos, coreanos, alemanes, estadounidenses- son hijos de empresarios independientes, de personal altamente calificado en grandes empresas, de pastores protestantes extranjeros o de miembros del servicio diplomático que permanecen pocos años en Córdoba y tienen una alta movilidad laboral. Quizás resida allí la importancia que padres y alumnos atribuyen no solo a las experiencias de formación dentro de la escuela, sino también a las que trascienden sus fronteras: tal es el caso de competencias deportivas, fiestas familiares como Halloween, tareas de solidaridad y extensión, viajes, etc. En este sentido, dice nuestro informante:

Tenemos el departamento de solidaridad, donde la extensión se hace a otras actividades, van a los asilos de ancianos, apoyan comedores, dispensarios... Siempre nos conectamos

con gente, por ejemplo, del Tren del Alma [un tren-hospital de atención médica y educación sanitaria itinerantes], del hospital de niños (...) Se organizan, buscan el colectivo, convocan a las madres para tejer el cuadrito, pegar las frazadas...

La educación en valores que integra el proyecto institucional es una razón prioritaria en la elección de la escuela; otras son la apuesta a la díada *idioma inglés + tecnología*, la excelencia académica que facilita la consecución de estudios superiores en instituciones internacionales, el clima escolar y la composición socioeconómica del estudiantado. Respecto de las disciplinas, la mayoría de los egresados se inserta en carreras tradicionales como Ciencias Económicas, Administración de Empresas o Derecho.

Cuando los estudiantes hablan de educación

Al preguntar acerca de los significados asignados a la educación, numerosas respuestas de alumnos de una escuela de élite de zona norte de la ciudad remiten a la preparación para el futuro. Diríamos que, en principio, la escuela secundaria es lugar de construcción de socialidad, si bien para muchos los espacios de formación de mayor pregnancia emocional son los trayectos de nivel primario: aquí reside un rasgo recurrente. En efecto, los chicos asociaron las instituciones educativas con valores y sentidos agrupables provisionalmente en tres categorías:

a. Emociones, afectos, expresión

“para mí el colegio es reimportante, es la etapa más linda y vivís todo al máximo, hacés cosas que probablemente los adultos no lo hagan, son el lugar donde podés expresarte y compartir muchas cosas”

“significan todo, son un pilar importantísimo para la vida de cualquiera”

“lugares cómodos”

“un lugar en el que me siento a gusto y al que le tengo mucho respeto”

“como mi segunda casa porque tengo mucha gente con la que hablar y también que les importo y me importan”

“rutina”

“significan mucho porque me ayudan a crecer y ser mas responsable y mejor persona”

“donde me encuentro con mis amigas”

“un lugar de esparcimiento”

b. institución de subjetividad

“forman parte de mi vida, de mi rutina, respondo a esas actividades con gusto, significan pertenencia”

“una parte de mi personalidad”

“se puede ser uno en su máximo esplendor”

“espacios que me definen y marcan quién soy”

“una gran parte de mi vida”

“espacios de formación y de reflexión”

“es importante ya que paso gran parte del día en el colegio y las tareas o pruebas ocupan otra parte de mi día”

“son parte de mi día cotidiano: me siento parte”

“me da dignidad y capacidades para la vida”

c. oferta de conocimiento como inversión a futuro

“lugar de enseñanza”

“la escuela es un lugar donde vengo a formarme”

“un lugar de aprendizaje”

“mi medio de sustento y mi futuro”

“significa mi futuro, un camino que tengo que transitar”

“por ahora, prepararme para mi futuro, adquirir conocimientos, socializar”

“algo para el futuro”

“gracias a la escuela no soy ignorante, y tengo conocimiento y gracias a esto puedo tener una vida digna en un futuro y actualmente también”

“la escuela da un proceso de preparación”

Estas tres categorías, que remiten al ámbito emocional, de forja de subjetividad y de inversión a futuro, son las que se reiteran en el discurso de los jóvenes entrevistados. En suma y en general, la escuela les importa y les sirve, la valoran y le agradecen.

Casi conclusiones: ¿de la burbuja al archipiélago?

Según el material seleccionado a los fines de la ponencia, podemos hipotetizar que para los sectores sociales abordados, la escuela sería un eslabón dentro de un complejo sistema de inversión educativa en el que las élites toman decisiones estratégicas. Y en esos patrones de acción se pone en práctica un equipamiento de percepciones, valoraciones, preferencias y modos de ser y de hacer económica y culturalmente condicionados. El proyecto educativo, la mirada al porvenir, la inserción laboral y los lazos entre pares (a modo de burbuja) parecen ser componentes fuertes en la decisión familiar.

Tanto las entrevistas como los cuestionarios evidencian que incluso en tiempos de desfundamiento de certezas y de quiebra de promesas, la escuela sigue viva, sigue concitando atención, sigue siendo un territorio a habitar. Los jóvenes no solo reconocen su función primordial vinculada con la distribución de conocimientos, la transmisión del legado cultural y la formación para el trabajo (“la escuela es un lugar donde vengo a formarme”, “significa mi futuro, un camino que tengo que transitar”), sino también su preñez de afectos, de emociones, de socialización, de valores; en este sentido, son elocuentes afirmaciones como “me da dignidad y capacidades para la vida” y “un lugar en el que me siento a gusto y al que le tengo mucho respeto”, que remiten a la institución de subjetividad.

Y así como muchas familias desaventajadas en lo económico suelen concebir el desarrollo infantil a la manera de un proceso que se despliega con naturalidad, nos parece que, en cambio, las decisiones parentales de sectores favorecidos se sitúan en escuelas orientadas a estimular el desarrollo sociocognitivo-cultural y también a trazar trayectorias futuras para unas vidas cosmopolitas en escenarios versátiles. Con respecto

a la endogamia pensada como restricción relativa y como cruzamiento cultural entre pares, dice uno de nuestros informantes:

Ellos [los alumnos] se conocen todos. Absolutamente se conocen todos (...) los que viven en zona sur. Se mueven y a veces vacacionan en los mismos lugares. Hay una cantidad de familias que tienen departamento en Punta del Este y coinciden en el edificio, en la cuadra, en el barrio, en la playa, así que se siguen viendo...

Estas conclusiones provisionales que todavía el equipo está procesando y que procuran iluminar los sentidos de la escuela desde una cierta posición social de las familias también pueden leerse con Gubbins Foxley (2014), según quien

su nivel socio-económico y educacional estructura disposiciones, significados y prácticas parentales que buscan diferenciarse de otros grupos sociales y cuya lógica subyacente permite comprender los complejos mecanismos que estas familias despliegan para conservar su posición social de élite. Se trata de lógicas culturales que también contribuyen a reproducir desigualdad educativa. (p. 1072).

Se trata de una desigualdad educativa que difícilmente se resuelva con gratuidad de la educación; antes bien, son necesarios el diseño y la implementación de una multiplicidad de estrategias vinculadas con posibilidades de acceso y permanencia y con estructura de oportunidades, ya que “en una población estudiantil, no se accede más que al resultado final de un conjunto de influencias que se vinculan con el origen social y cuya acción se ejerce durante mucho tiempo” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 29).

En tiempos de la modernidad, la elite estaba constituida por grupos de conducción de las mayorías (Tiramonti & Ziegler, 2008), de un grupo minoritario que definía el derrotero de otro; en esta época, en cambio, se ha propuesto que la distancia creciente entre un sector y otro produciría un desentendimiento (Lasch, 1996), de modo tal que quizás los jóvenes estén educándose ya no en burbujas, sino en archipiélagos.

Hoy el avance de la insignificancia, el miedo como organizador de la topografía social, la desconfianza hacia las políticas públicas de equidad e inclusión, la incertidumbre frente a lo que vendrá y la pobreza creciente instalan un clima de angustia y dificultad. En ese paisaje social, la escuela, pese a tantos embates, continúa para todos los sectores sociales, significando un espacio de pertenencia y de lazo con el otro.

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014) . *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes, S. (2016). Gente como uno: experiencia juvenil y fronteras en jóvenes de sectores medios altos y altos de Buenos Aires. En Chaves, M., Fuentes, S & Vecino, L. *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. (pp.57-72)

Germani, G. (1955). *Estructura Social de la Argentina. Análisis Estadístico*. Buenos Aires: Raigal.

- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giddens, A. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Gubbins Foxley, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta: un estudio exploratorio. RMIE [online]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol.19, n.63, pp.1069-1089.
- Haesbaert, R. (2011). *Geografías culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Lasch, C. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la escuela media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. (pp.147-195)
- Servetto, S. (2014). Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1822/Tesis%20doctoral%20%20Silvia%20Servetto.pdf?sequence=1>
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de la elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti, G.(comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. (pp.73-99)

Título: La configuración del territorio a partir de la participación política de jóvenes en la escuela secundaria

Autoras: Agustina López Salvia, Bethania Peralta

Correo electrónico: agustinalopezsalvia@gmail.com, bethaperalta11@gmail.com

En los últimos tiempos, las dinámicas relaciones entre jóvenes, prácticas, participación, militancias y estrategias educativas requieren renovados esfuerzos analíticos e interpretativos –que permitan la ampliación del conocimiento empírico- para viabilizar una comprensión compleja y situada de los procesos.

Los debates acerca de las formas de participación política juvenil y las discusiones referidas a la implementación de políticas públicas enfocadas en promover o incorporar la participación del sector adquieren un renovado interés en los estudios académicos y en las agendas mediáticas y público-estatal. Por eso, se hace necesario ampliar los ejes de la reflexión, a la vez que complejizar y problematizar el lugar de la escuela como institución significativa en estos procesos. Comenzar a pensar: ¿qué lugar de participación le están ofreciendo a los jóvenes las escuelas secundarias? ¿cuáles son las cuestiones institucionales que habilitan, o no, a que se potencie la organización juvenil? Este artículo pretende brindar algunas aproximaciones teórico-metodológicas acerca de la relación supuestamente conflictiva del vínculo de jóvenes con la política. A partir de allí, se analiza el rol de la escuela en la formación de los ciudadanos y se profundiza en el estudio de las subjetividades e identidades juveniles a partir de experiencias concretas de participación, militancia y activismo.

Palabras claves: territorio, participación política, juventud, escuela secundaria, Córdoba

Abordar el territorio a partir de la participación política de los jóvenes implica la posibilidad de resignificar formas de acción y compromiso con el otro en la lucha por valores colectivos. Las experiencias juveniles actuales reconfiguran el espacio de la participación política y le atribuyen nuevos significados como espacio legítimo de transformación social.

En este marco, recuperando las voces de los protagonistas, nos proponemos analizar algunas herramientas que se desprenden de la participación juvenil para realizar una aproximación y un análisis político de la realidad de los jóvenes y su creciente involucramiento en la arena pública. En tal sentido, pretendemos configurar una noción de territorio a partir de las experiencias de intervención política.

Para ello, retomamos el análisis de Urresti (2010) en relación a la participación juvenil como un asunto complejo cuyos límites son indefinidos y sometidos a una discusión permanente. ¿De qué hablamos y de qué no, cuando nos referimos a la participación juvenil? Puesto que buena parte de la juventud está en proceso de educación formal, las entrevistas fueron tomadas a jóvenes escolarizados.

La metodología empleada para este trabajo es de carácter cualitativa ya que nos permite captar la singularidad de los fenómenos sociales y además identificar aspectos comunes que los atraviesan. Puesto que abordamos un estudio exploratorio y descriptivo, no pretendemos arribar a conclusiones generalizables, pasibles de ser extrapoladas a otras situaciones. Antes bien, apuntamos a un conocimiento sociohistóricamente situado, por

lo que tomamos entrevistas a jóvenes de género femenino que asisten a escuelas tanto de gestión pública como privada con subvención estatal, ubicadas en la provincia de Córdoba. La edad de los informantes oscila entre los 16 y 18 años y fueron voluntarias para dar respuesta a nuestros interrogantes sobre los sentidos que le asignan a los movimientos y las acciones colectivas de transformación social.

En este sentido, el texto analiza experiencias de participación política en el marco del proyecto de investigación *“Jóvenes y discursos. Los sujetos dicen su territorio”*, radicado en Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt) de la Universidad Nacional de Córdoba.

El análisis de las entrevistas permite considerar cómo el discurso de los propios actores ha resignificado su posición como protagonistas de sus prácticas, los sentidos que a ellas le asignan, el territorio, la construcción de procesos de subjetivación y reivindicación en el reconocimiento de unos con otros, la producción de nuevas identidades política y la cuestión de la formación política.

Reenamorarse de la política

Son numerosas las investigaciones que abordan la temática del déficit democrático durante períodos neoliberalistas, en tanto la ciudadanía tenía una baja participación en los canales institucionales a lo que se sumaba un descreimiento y desconfianza en los sistemas de representación. El escaso entusiasmo ciudadano era parte de un proyecto político poco propicio para la legitimación de las instituciones democráticas. (Bonetto, 2015). De esta manera, la política comienza a visualizarse como un ámbito obsoleto, sin posibilidad de producir transformaciones en ella, poblado de representantes con bajos niveles de aceptación pública, “oportunistas que persiguen intereses espurios, sin vocación pública ni proyectos, ni ideas...reservorio de corrupción política y económica”. (Urresti, 2010, p 142).

Después de la crisis del 2001, se produce una relocalización del Estado en la agenda pública. Se acrecenta su presencia como garante de derechos y oportunidades, lo cual constituye una ruptura con el pasado en términos políticos y sociales que ubican al pueblo en la escena pública. La irrupción de este Estado habilita a una extensa participación de colectivos sociales, antes apartados de la política, y ahora protagonistas de la historia (Bonetto en Bonetto y Martínez, 2015). Este esquema de la política institucional y las formas de representación dominantes no ocurre de manera aislada, sino que se circunscribe a un contexto regional latinoamericano de características similares (Urresti, 2010).

Durante muchos años en la política, la participación estuvo circunscripta al vínculo con asociaciones, sindicatos u otras organizaciones. Por el contrario, en la actualidad la noción de participación se ha extendido y existen múltiples y diversas formas de involucrarse.

La participación es una realidad compleja en sí misma [...] el término es polivalente y ambiguo: su uso designa un conjunto de realidades variadas...Dentro de ese amplio

universo puede incluirse a las formas más directas, espontáneas y causales, con aquellas otras deliberadas, persistentes y orgánicas... (Urresti, 2010, p134).

Las diversas formas de participación nos llevan a pensar en nuevos ejercicios de la ciudadanía. Asistimos a una autonomía ciudadana entendida a partir de su desalineamiento respecto a las pertenencias partidarias o sindicales (Cheresky, 2006). En este sentido, el espacio público es un escenario para la presencia de los ciudadanos, es decir, para la expresión o la acción directa. Paralelamente,

Una práctica política se constituye, entre otros aspectos, como un modo de *actuar colectivo*, actuar que se expresa y organiza en torno a procesos de construcción de identidades, entendidas éstas como sistemas de representaciones ancladas en la codificación de diferencias, y que pugna por adquirir visibilidad y reconocimiento social. (Poliszuk en Borobia, Kropff y Nuñez, 2013, p 48).

Así, la participación implica un amplio espectro que incluye prácticas de las más variadas, como una protesta en la calle, una intervención cultural, una convocatoria en las redes sociales, o acuerdos con causas públicas. Si bien advertimos distintos niveles de compromiso en el desarrollo de estas acciones, reconocemos que todas apuntan a un objetivo colectivo que impacta sobre la cosa pública.

Definimos entonces a la participación política como el conjunto de actividades y compromisos que apuntan al espacio público e incluso a la organización comunitaria. Bajo este concepto, las nuevas formas de participación que se despliegan en la actualidad politizan ámbitos institucionalmente no políticos. Esas nuevas formas aparecen explicitadas en los testimonios de nuestras entrevistadas, una de las cuales afirma:

V: Todo el tiempo estamos haciendo política y la política partidaria especialmente es con la que podés llevar a cabo tus propuestas para la sociedad. (Entrevista a V., 17 años).

¿Qué sentidos se le atribuyen a la juventud hoy?

En una sociedad signada por discursos negativos en torno a la juventud, venimos a poner en cuestión las representaciones sociales que la conciben como incompatible con la participación política. Nos corremos de la perspectiva hegemónica de los medios de comunicación que resaltan la baja participación, la supuesta indiferencia y el rechazo de los jóvenes por la política. Ciertamente entendemos el carácter histórico y singular de la juventud y por ende reconocemos junto con Kriger (2010) que la relación entre ésta y la política es conflictiva, en tanto en ella se entrecruzan los propios significados y expectativas, en contraposición a las demandas y desafíos de la sociedad actual. Creemos que las representaciones sociales sobre la juventud desencadenan en una aporía, en tanto se la presenta a la sombra de un descreimiento y apatía por la política y a la vez, se le deposita una confianza por el futuro y la acción inmediata para

transformar la realidad. En este sentido, siguiendo los aportes de Borobia (2010), los jóvenes son objeto permanente de discusión en términos del par dicotómico acusación-admiración. (Borobia en Chaves, 2010).

No sería incoherente pensar que las viejas generaciones interpelan a los jóvenes como sujetos constitutivos del cambio, recurriendo a sus propias experiencias de vida, protagonistas de épocas signadas por la revolución sesentista y setentista de fuertes cambios históricos. A propósito de esto, Kriger (2010) se cuestiona:

... ¿por qué cargarlos a ellos con un problema del que la mayor parte de los miembros de la sociedad, incluidos los “viejos jóvenes”, no parecerían estar del todo libres? ¿Será que se espera que los jóvenes (en general y por ser jóvenes) tengan una disposición política “natural”, una inclinación a transformar, reformar y construir la sociedad en que viven? (Kriger, 2010, <https://goo.gl/9hwhuo>)

Interpretamos que la disposición hacia la participación política procede de este análisis diacrónico de las experiencias de los adultos en tiempos pasados de reforma. Sumamos a la reflexión el supuesto de los “viejos-jóvenes” acerca de que “todo pasado siempre fue mejor” y creemos que bajo esta visión nostálgica es difícil desprenderse de la mirada negativa sobre la juventud.

Si bien este legado pesa sobre los jóvenes, puede tener significados positivos ya que ellos mismos se asumen como agentes comprometidos con los fenómenos sociales. Aún más, evidenciamos que sienten una deuda con el Estado, ese Estado garante de derechos, involucrado, que les ha dado voz y voto para participar.

G: ...si vas a un colegio privado posiblemente no te encuentres con gente involucrada, pero si vas a un colegio público, hay pibes que se les está cayendo el techo, y aunque no piensen militar en un partido político, organizarse, van a buscar una salida. Si tienen que tomar un colegio, lo van a tomar, aunque no tengan idea de cómo hacerlo, lo van a intentar hacer. Yo creo que la juventud está comprometida. A su manera me parece, pero está comprometida. (G.,17 años).

R: entender que la educación pública era pagada por todos y, por lo tanto yo le debía algo a todos [...] Tengo una deuda con el Estado, con la gente, [...]. Ese sentimiento de escuchar que otros coles hacían cosas, a mí me decía, esto sirve. Entonces, cuando elegí Ciencias Políticas pensé que si quería dedicar mi vida a hacer cosas para cambiar mi realidad tenía que verlo, vivir esa realidad. (R.; 19 años)⁵¹

Es interesante retomar ambos fragmentos y reflexionar sobre los sentidos que se le atribuyen a la escuela como formadora de una nueva ciudadanía, comprometida, activa, transformadora. Pareciera ser que transitar por la escuela pública acrecienta el entusiasmo de participar y el sentimiento de compromiso para con la ciudadanía.

Recuperamos el análisis de Kriger (2010) en relación al nacimiento de una ciudadanía renacionalizada en un mundo global. ¿Qué nos dice esta autora sobre el rol de la escuela? Que es la única institución legítima para sostener la trama de lo común, en tanto asume la función clave de formar ciudadanos a través de la construcción de sentimientos de identidad nacional, impartir conocimientos sobre la memoria reciente y apostar a la socialización mediante el encuentro de unos con otros.

Por otro lado, reconocemos otro discurso hegemónico en torno a la juventud basado en la idea de preparación para el futuro, como si estos sujetos no estuvieran viviendo el mundo ahora. Desde este supuesto se les quita protagonismo en este presente. La juventud como una etapa plena de la vida no puede seguir siendo definida como un tiempo de formación y preparación para la edad adulta ya que esta condición ofrece posibilidades de ser, pensar y actuar propias (Beretta et al. en Borobia, Kropff y Núñez, 2013).

G: ...eso es lo que conduce [a que los jóvenes] se puedan movilizar, puedan tocar temáticas actuales, problemáticas que les toca a ellos porque creo que los jóvenes también son, sufren bastante su problemática actualmente, y eso...los lleva a organizarse. (Entrevista a G., 17 años. El subrayado es nuestro).

Yo creo que la juventud es el presente, o sea, si la generación actual que sufrió la dictadura no está conforme con un gobierno y no va a marchar y no se mueve, la juventud lo tiene que hacer y la juventud lo hace. (Entrevista a G., 17 años).

Partiendo de la noción de experiencia desde Larrosa (2008) como “eso que me pasa”, la juventud supone la posibilidad de experimentar el vivir, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa y a la vez un retorno hacia la mismidad en la medida en que luego del trayecto algo lo transformó, lo afectó. Traemos esto a colación porque en las voces de nuestras entrevistadas visualizamos un fuerte componente emocional en la participación política, reconociéndose como agentes activos de la arena pública, un territorio conquistado y ocupado.

G: ...la militancia es buscar la forma para llevar a cabo esos ideales y obviamente cambiar lo que te gusta (...) hacerme escuchar de mis ideales y aprender muchísimo...Te hace abrir la cabeza, conocer otras realidades... (Entrevista a G, 17 años)

R: A mí participar de PJM me hizo creer que realmente a través de la política podemos transformar la sociedad. Quizás en ese momento no lo pensaba tanto a esto de que hay que disputar o no el estado. Por una cuestión que ahora soy más grande y más consciente de eso. Pero sí que haciendo política, que quiere decir, discutir entre todos, organizarnos entre todos y llevar a cabo acciones sí sirve para cambiar lo que pasa a tu alrededor. (Entrevista a R., 18 años)

La experiencia en tanto conforma la propia subjetividad de los sujetos, no puede ser objetiva ni universal ya que cada una de ellas le pertenece a una persona y se inserta en un contexto determinado. Para que haya experiencia es necesaria la existencia de otro que interpele, que implique.

En este sentido, vislumbramos que la movilización y el involucramiento político requieren de la conformación de un nosotros. Esto da cuenta de una construcción identitaria en el territorio de la participación política, en tanto implica formar parte de un grupo de pertenencia y un espacio de encuentro de unos con otros. El deseo de asociarse de manera cercana al grupo de pares despliega un entrecruzamiento entre expresión personal y deseo colectivo.

G: Yo lo interpreto más del lado que no estás completamente solo, obviamente militás, militás con gente y un territorio, es que estás rodeado de esa gente, o sea, nos atacan a uno, nos atacan a todos... (Entrevista a G., 17 años).

R: Entender que los jóvenes son agentes de transformación es entender también que solos no van a poder trabajar, le tenés que dar herramientas para que hagan lo que quieran con ellas (Entrevista a R., 18 años).

Más aún, subyace esta idea recurrente en discursos políticos, que “la unión hace a la fuerza”, potenciando la organización mediante un indicador cuantitativo.

V: mientras más personas sean, más fuerte sos, el pedido o la lucha de lo que sea tiene más posibilidades de que se lleve a cabo y se concrete... (V., 17 años)

Entonces, ¿en qué medida podemos pensar a la participación política como territorio juvenil?

Chaves (2010) retoma la idea de que cada momento de la vida remite a la ocupación de espacios: el cuerpo materno para el bebé, luego para el niño la habitación, la casa y más tarde la vereda, y para el joven sucesivamente la calle, el barrio, la ciudad y el mundo. De esta forma, la juventud significa no sólo el paso a la adultez sino, además, el pasaje de una vida en el espacio privado a una vida más pública, de la casa al tránsito por otros espacios: la ciudad y el resto del mundo (Borobia en Chaves M., 2010, <https://goo.gl/58sdzw>).

Definimos el territorio como una categoría jurídico-política hoy impregnada de atravesamientos socioculturales: el territorio es todo espacio que tiene el acceso controlado (Haesbaert, 2011), es espacio significado y ocupado desde la apropiación y la experiencia. En las voces de nuestras protagonistas,

V: Es [...] donde vos podés plantear tu idea, tu forma de pensar o tu proyecto, ese territorio es donde vos podés de algún modo llegar a cambiar algo, o realizar algún proyecto o llevar a cabo alguna política, es donde toma fuerza la política, digamos (Entrevista a V., 17 años).

S: ...es donde vos planteás tus ideales, donde te descubrí a vos mismo también a veces, yo aparte tengo mis grupos de amigos ahí también, y eso también es como un territorio (S., 16 años).

La participación política se constituye en un espacio para la acción. Los modos en el que los jóvenes se desenvuelven en ese espacio, lo habitan y apropian, los define como actores políticos, quienes a través de sus prácticas culturales repolitizan la arena pública.

S: Yo estoy en cuestiones apartidarias, pero de una u otra forma es hacer política también, estoy en una red de Centros de Estudiantes que el cole estamos luchando por el Centro, y bueno, esta red son muchos chicos y chicas que van a encuentros, vamos a marchas juntos, estamos planeando el voto joven ahora, tenemos varios proyectos y de una u otra forma es militar. También estoy en otra cuestión que es ambientalista, que es una lucha para salvar el monte nativo, El Terrón se llama. (Entrevista a S., 16 años).

A partir de todo lo desarrollado, reflexionamos: ¿en qué medida la institución escolar habilita al territorio de la participación política? Ciertamente estos jóvenes están queriendo ser escuchados, entienden y asumen el compromiso por la intervención y la acción directa. ¿La escuela asume este desafío?

Para nuestro gran asombro, las entrevistadas no visualizan oportunidades de participación política en las instituciones escolares. Afirmaron en ciertas ocasiones que el secundario es una “organización precaria”. Por el contrario, manifiestan un fuerte deseo por asistir a la Universidad, representada como territorio habilitado para la participación.

V: ¡quiero ir ya a la Universidad! Me parece la Universidad es como que toma mucha fuerza la política, los partidos políticos están muy involucrados en las Universidades [...] tiene un espacio muy grande la política... (V., 17 años).

S: ...seguramente si yo voy a la Universidad voy a estar en el Centro de Estudiantes... (S., 16 años).

G: ...Hasta las paredes de la Ciudad Universitaria ya te habla de cómo están formados los Centros de Estudiantes...cómo se puede llegar a hablar y tocar un tema de ellos, cómo se toca todos los demás (G., 17 años).

En la escuela secundaria no encuentran una experiencia formativa que potencie sus ansias de participación. Si participar es un modo de implicarse en el territorio colectivo, la posición de las instituciones escolares debiera ser bien distinta. Que los interpele, que les pida que dialoguen, que opinen, que se encuentren y socialicen mientras ella se prepara para escuchar y ejecutar. Por el contrario, no permite ese despliegue.

S: Básicamente falta de democracia porque hay colegios que no tienen Centro de Estudiantes, [...] ¿por qué un colegio todavía no nos deja hacer un Centro de Estudiantes que es para y por los estudiantes?...es un derecho que nos falta exigir, porque pasa en nuestro colegio, todavía no tenemos Centro de Estudiantes, [...] no estamos en democracia si todavía no alcanzamos un Centro de Estudiantes. No es algo que va a ir en contra de la Dirección, es algo que va a ser por y para los estudiantes, como siempre se va reclamar lo que falta, y obviamente proponer cosas. No le veo el daño que la Dirección puede llegar a ver... (S.,16 años)

Acción, participación y estrategias educativas

Consideramos sumamente necesario que las escuelas den apertura a las actividades políticas y ciudadanas actuales mediante la promoción de la participación de los jóvenes en asuntos que tienen una profunda vinculación con sus trayectorias y la realidad en la cual transitan el mundo. Se trata de abrir espacios que permitan reflexionar y debatir acerca de cuáles son sus necesidades, deseos, aspiraciones. Si bien existe una serie de estrategias que se vienen desarrollando en nuestro país orientadas a generar políticas de participación y ciudadanía, referidas a los derechos de los adolescentes y jóvenes, creemos que muchas veces la escuela se convierte en un obstáculo burocrático para la apertura de canales de participación.

Entendemos que propiciar la participación juvenil en las instituciones escolares implica profundizar los vínculos con las familias, las organizaciones sociales y la comunidad. A través del debate como forma de construcción del conocimiento y la participación como herramienta de transformación en torno al ejercicio de una ciudadanía activa, las trayectorias educativas de los jóvenes se convierten en experiencias educativas potentes, que promueven nuevos universos culturales.

Dar apertura a la reflexión de las propias prácticas y establecer las condiciones necesarias para poder encontrarse y re-encontrarse con el otro, asigna la posibilidad de una ampliación extraordinaria de la trama vincular inscripta en el terreno de la relación nosotros-otros que puede ubicar a la escuela como un espacio público significativo, potente en términos de una experiencia entre iguales.

Referencias Bibliográficas

Bonetto, M. S. en Bonetto M. S. y Martínez, F. (comps.). (2015). Debate sobre Democracia, Militancia y Juventud. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados.

Borobia, R. en Chaves, M. (2010). Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una Antropología de la Juventud Urbana. Buenos Aires: Espacio Editorial. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0Bye7OeTpBLHuR0dROEpEalJyRDA/view?ts=59737e13>

Kruger, Miriam en Pedagogía y Política. ¿Qué quieren y qué pueden los jóvenes ciudadanos egresados de la escuela (Argentina post-2001)? (2010). Revista Argentina de Estudios de Juventud; vol. 1, no. 2. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1479/1253>

Larrosa, J. Sobre la experiencia. (2006). Universitat de Barcelona. Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Urresti, M. en Beltrán, G. J. y Malagamba Otegui R. (Editores). (2010). Jóvenes y ONGs. Una agenda pendiente. Buenos Aires, Argentina: Aurelia Rivera

Notas

[1] R. es exparlamentaria del programa Parlamento Juvenil del Mercosur, una Política Socioeducativa enfocada en la participación política. El programa surge en Argentina en el año 2009, y se implementa por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) en colaboración con la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, en un trabajo en conjunto con las provincias. Propuesto para jóvenes de escuelas secundarias (entre 15 y 17 años, con posibilidad de extender esta franja hasta los 18), se implementa no sólo en nuestro país, sino también a nivel regional en otros países pertenecientes al MERCOSUR.

Título: Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas

Autoras: Florencia D'Aloisio, Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias

Correo electrónico: luciarrias2002@hotmail.com

En esta comunicación, nos centraremos en las trayectorias escolares como clave de análisis transversal de las narrativas biográficas juveniles co-construidas con la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013; Leclerc-Olive, 2009; Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008). Desde un paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007) y desde un diseño múltiple de casos (Neiman y Quaranta, 2007), incluimos en el muestreo 20 jóvenes mujeres y varones cordobeses de distintos contextos barriales y con diversas trayectorias escolares que nos permitiera realizar análisis comparativos, favoreciendo hallazgos emergentes sin perder de vista los contextos socio urbanos en que se construyen estos relatos biográficos.

Para ello, profundizaremos en distintas dimensiones que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las trayectorias escolares, tales como las culturas institucionales (inclusivas o excluyentes) en que están o se encontraban escolarizados los participantes, la pertenencia al territorio urbano y barrial (signado por mayores o menores condiciones de vulnerabilización), las prácticas de reconocimiento (afectivo-amoroso, jurídico-moral, ético-social), los soportes imaginarios o reales de las biografías juveniles y los giros biográficos que los jóvenes nominan como “derrapes” y “rescates”.

Palabras claves: biografías juveniles, trayectorias escolares, reconocimiento, soportes, culturas escolares

Introducción

En esta comunicación, derivada de dos proyectos de investigación en curso [1], nos centramos en las trayectorias escolares como clave de análisis transversal de las narrativas biográficas de jóvenes de sectores populares cordobeses. Consideramos distintas dimensiones que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las trayectorias escolares juveniles, como las culturas institucionales en que están o se encontraban escolarizados, la pertenencia al territorio urbano y barrial, las prácticas de reconocimiento y los soportes.

Desde un paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007), trabajamos con la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Di Leo y Camarotti, 2015; Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris, 2013; Leclerc-Olive, 2009) que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia y cómo ésta se articula con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan. Incluimos en el muestreo 20 jóvenes mujeres y varones de la ciudad de Córdoba de distintos contextos barriales y con diversas trayectorias escolares que nos permitieran realizar análisis comparativos favoreciendo hallazgos emergentes sin perder de vista los contextos socio urbanos en que se construyen estos relatos.

Tomando herramientas conceptuales de los desarrollos de Sennett, Honnet y Martuccelli, destacamos la relevancia de atender a los *ensayos de conocimiento* y

reconocimiento juveniles en las prácticas relacionales como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Para Sennet (2003), la desigualdad tiene un papel clave en la forma en que se construye la experiencia social del respeto, que se alcanza de tres formas: 1) mediante el desarrollo del *carácter personal* (fuente de autoestima y estima social), 2) por la capacidad de *cuidarse a uno mismo* (protección y autosuficiencia) y 3) pudiendo *retribuir a los otros* en la vida social (intercambio altruista y solidario). A partir de una relectura de Hegel y de Mead, Honneth (2011) diferencia tres formas de reconocimiento de la identidad personal: *afectivo-amoroso*, *jurídico-moral* y *ético-social*. Por su parte, Martuccelli (2007) plantea que las formas contemporáneas de respeto y confirmación social pueden ser analizadas en determinados órdenes interaccionales (como el escolar, el familiar y el de los grupos de pares) de acuerdo a tres regímenes políticos de interacción: *jerárquico* -las demandas de respeto se construyen en función del rango que cada individuo ocupa en la sociedad-, *igualitario* -construidas en términos de Derechos Universales- y *de la diferencia* -reivindicaciones particulares que abogan el respeto por “lo que se es”- (D’Aloisio, Arce Castello y Paulín, 2015; Paulín *et. al*, 2015).

Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica [2]

En el análisis de las narrativas juveniles, observamos que las escolaridades de nivel primario se realizaron con cierta continuidad y permanencia, salvo casos de cambios de escuela por mudanzas familiares. En el nivel secundario identificamos tres grandes recorridos biográfico-escolares: *trayectorias similares a las teóricas*, escolarizaciones sin mayores dificultades (repetencias, ni abandono temporal), *trayectorias interrumpidas*, en las que se observan períodos de dificultades para sostenerse afiliados a la institución escolar pero con un posterior retorno a la escuela, y *trayectorias de exclusión total* del sistema educativo, sujetos que nunca ingresaron al nivel secundario o que están desafiados del mismo.

Esto nos lleva a interrogarnos por las *condiciones de protección y/o vulnerabilidad* en que se desarrollan las biografías de los y las jóvenes, encontrando al menos tres dimensiones interrelacionadas que podrían incidir en las trayectorias escolares: nivel de segregación del territorio barrial, características de la institución escolar y soportes y experiencias biográficas singulares.

Territorios urbanos con mayor o menor segregación residencial

Coincidimos con Reguillo en que “la dimensión estructural se constituye en plataforma, marco, límite, lógica y frontera en la construcción de las biografías juveniles” (2007, p. 213), por lo que estas condiciones conforman un primer e ineludible nivel de comprensión de las narrativas de jóvenes cordobeses de sectores populares urbanos. En este sentido, las estimaciones del Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (Cippes) para el último trimestre de 2016 revelan un dato insoslayable: más de medio millón de los niños, niñas y adolescentes (55,6% de los sujetos hasta 17 años) que viven en Córdoba crecen en un contexto de pobreza.

A grandes rasgos, las trayectorias escolares continuas y discontinuas de las y los jóvenes parecen tener correlato con dos grupos de pertenencia residencial que configuran distintos niveles de vulnerabilidad. Las trayectorias escolares más dificultosas se observan en los casos de jóvenes que viven en sectores urbanos con características de *fragmentación residencial* y *periferización urbana* (Valdés y Cargnelutti, 2014) que favorecen condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes. Se trata de barrios precarios y segregados del noroeste de la ciudad en los que hay un acceso deficitario o nulo a servicios básicos como salud y educación, predomina el aislamiento urbano y la baja frecuencia de transporte público, se registran recurrentes episodios de violencia ligadas al narcomenudeo y los jóvenes, principalmente varones, vivencian situaciones de policiamiento y detención arbitraria. Esto no sólo dificulta la salida del barrio para asistir a la escuela o buscar trabajo, sino que muchas veces centra las biografías en la gestión diaria de la sobrevivida (Arancio y Castro, 2017).

El caso de Ezequiel (18 años), cuyas condiciones residenciales se asemejan a las de estos jóvenes, es un contrapunto pues, a pesar de repetir de año como corolario de lo que denominó "*entrar en decadencia*", sigue escolarizado y mejora a partir de allí su vínculo de afiliación a la escuela y al conocimiento ("*conocer la luz*"). En su caso parecen ser claves los capitales familiares previos más afines a la cultura escolar (de sector medio desclasado en la crisis del 2001), las estrategias de sostenimiento de algunos educadores, el acompañamiento materno y la participación en proyectos de intervención sociocomunitaria realizados en su barrio desde la Universidad.

Las trayectorias escolares de jóvenes del sector sur de Córdoba que viven en barrios que tienen otra vinculación con el entramado urbano y un acceso menos problemático a servicios públicos, aún con dificultades, son más continuas y acopladas al estatuto escolar o muestran mayor integración mediante prácticas de sociabilidad juvenil y vínculos intergeneracionales.

¿Cultura escolar inclusiva o cultura escolar expulsiva?

Si nos detenemos en la dimensión institucional, las y los jóvenes con trayectorias escolares más continuas pertenecen a escuelas secundarias inclusivas y receptoras de jóvenes con dificultades, que los reciben como son (trayectorias reales) y los sostienen en la escuela desarrollando estrategias de contención ante problemas particulares que tengan en sus escolaridades, lo que a veces resulta en detrimento de los aprendizajes (Tiramonti, 2015; Krichesky, 2014; Kessler, 2002). Esta contención se materializa a través de diversas acciones de cuidado material y afectivo, entre ellas la flexibilización de horarios de ingreso/egreso, las muestras de afecto y cariño, la habilitación de un espacio-tiempo de escucha, la intención de retenerlos para que finalicen los estudios y obtengan el título secundario (Poliak, 2007; citado en D'Aloisio, 2015). Todas estas acciones configuran *estrategias de personalización* de la escolaridad que Zieger y Nóbile (2014) analizan en experiencias educativas secundarias de distintos grupos sociales.

Entendemos que tales estrategias institucionales se basan en prácticas de *reconocimiento ético-social* (Honnet, 2011), expresión de solidaridad y valoración de la singularidad al interior de una comunidad que permite a los sujetos construir autoestima, y que, en nuestro análisis, nos permite comprender la afiliación o re-afiliación de estos jóvenes con sus escuelas. Asimismo, hemos identificado que dichas instituciones tienden a proveer a las y los jóvenes de experiencias de *reconocimiento jurídico* (Honnet, 2011), es decir, que les posibilitan conocer y ejercer sus derechos y así construir auto-respeto. Nos referimos a la puesta en práctica en las escuelas de políticas orientadas a la inclusión y el ejercicio de distintos derechos, como el sostenimiento de la asistencia a la escuela a través de estrategias que contemplan y atienden sus diversas trayectorias escolares y condiciones juveniles (embarazo y maternidad, trabajo juvenil, cuidado de familiares), el derecho a la participación ciudadana (proyectos de convivencia, construcción de normas con participación estudiantil, acciones de acompañamiento al centro de estudiantes) e, incluso, el derecho básico a la alimentación (PAICOR). Al respecto, Rocío (17 años) manifiesta que su escuela fue flexible durante su embarazo y maternidad: “en el colegio también me ayudaron. El director había hecho un acta de que yo podía traer al bebé”; “a veces me cubrían las horas porque como ella nació prematura tenía que hacer todos los análisis, tenía que ir a controles y todo eso. En esos primeros meses faltaba mucho, pero no me las contaban a las faltas”[3].

Sin embargo, esta cultura escolar inclusiva no se observa en todas las instituciones o a veces se visualiza en acciones individuales aisladas que no responden a un lineamiento institucional. Recuperando el análisis de Di Leo y Camarotti (2015), podemos identificar en algunos relatos biográficos, trayectorias escolares situadas en instituciones educativas que generan situaciones de discriminación, no reconocimiento y exclusión de jóvenes de sectores populares. El siguiente fragmento narrativo de Natalia, a quien “dejó de gustarle” la escuela luego de “ser corrida” de un IPEM, invita a pensar el fracaso escolar en términos relacionales (Terigi, 2014).

Natalia: (...) yo dejé en tercer año más o menos [tenía] diecisiete o dieciocho.

Entrevistador: ¿A qué escuela ibas?

Natalia: Iba al IPEM*. Me corrieron por insultar a la profesora cuando fui a rendir

Entrevistador: ¿Por qué la insultaste?

Natalia: Porque no me quiso aprobar la materia, entonces la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Qué materia era?

Natalia: Matemáticas.

Entrevistador: ¿Por qué no te quiso aprobar?

Natalia: Según ella, no sabía. Que me había copiado, decía. Y todos los días, [a otros] una segunda oportunidad; y a mí no me quiso dar una segunda oportunidad. Entonces, le agarré la puerta a patadas y la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Por qué creés que a vos no te quiso dar una segunda oportunidad?

Natalia: No sé. Así que me corrieron.

De “derrapes” y “rescates”: los giros biográficos y las trayectorias escolares

Entre jóvenes cuyas trayectorias escolares son interrumpidas o inconclusas hemos identificado que las repitencias, expulsiones o abandonos temporales son coetáneos a momentos biográficos dificultosos, narrados como “*entrar en decadencia*”, “*encaravanarse*”, “*derrape*”, “*agarrar la calle*”, “*pirearse*”. Estos momentos entendidos como “puntos de viraje en sus vidas” (Guerrero, 2008) o “tiempos de errancia” (Guerra, 2008), están vinculados al predominio de otras prácticas de sociabilidad y consumo cultural, a consumos problemáticos de drogas, al accionar delictivo, entre otras, que intensifican la vulnerabilidad en que desenvuelven sus biografías. Estos períodos son sucedidos luego por *giros biográficos* denominados por las y los jóvenes como “*rescates*”, “*ponerse las pilas*”, “*aprovechar una segunda oportunidad*” (con la escuela, maternidades/paternidades, salir del consumo) que se bifurcan luego en re-afiliaciones escolares o en desafilaciones totales de la escuela secundaria con ingreso a otros escenarios como es el trabajo.

Ezequiel, al momento de las entrevistas estaba finalizando 6° año de una secundaria pública a la que asistió desde 1° año, y narra que su “*entrar en decadencia*” fue en 4° año:

“Cuando repetí 4° año era porque ya ahí me había vuelto una persona muy.... Muy de la caravana, muy malabarista (...) Lo que pasó es que en un momento me empecé a aislar mucho, empezar a creerse más maduro, caer al colegio, escuchar, dormir, levantarse ir a hacer malabares, hacer plata y después disfrutar la plata esa escuchando un buen rock en algún bar o haciendo algo así (...) era otra arma el malabar ya, como un arma de independencia así, para yo no arraigarme al pecho de mi mamá (...) Vuelvo a hacer 4° y no me llevo ninguna, voy levantando. Porque ahí ya venía con otras cuestiones, otros libros, ya venía concentrado, así, porque decía “*si me dan otra chance hay que aprovecharla, no me voy a tirar para abajo*”... Solté las pelotitas un tiempo, solté ir a la mañana, de faltar al cole para ir a hacer plata, solté esa costumbre, el cigarro a la mañana, del faso a la tarde con los amigos, de a la noche tomarme un escabio...”.

En el caso de Pilar (17 años), continuar escolarizada fue una forma de remediar, ante su familia, las heridas morales ocasionadas por haber “agarrado la calle”:

“A los doce, me iba pireando cuando podía (...) Empecé a tomar merca y, ahí, por ejemplo, yo me iba a los bailes, por ejemplo, a los doce o trece ya empezaba a tomar pastillas.(...) Porque, por ahí, yo les fallo haciendo cosas malas, pero ya no las hago como antes. Ahora me porto bien, por lo menos. Por ejemplo, digo “*me tengo que sacar buenas notas en el colegio*” para darle una alegría a ellos, de ya tantas cosas que pasaron malas y están pasando, me dan ganas de decir que ellos sientan orgullo por mí, porque yo ya les fallé”.

En cambio, quienes tienen trayectorias escolares más continuas y permanecen en la escuela no narran, mayoritariamente, episodios significados como “derrapes”. Algunos puntualizan momentos de su escolaridad que estuvieron atravesados por situaciones familiares y personales críticas, pero que no afectaron significativamente su

desenvolvimiento escolar o, como en el caso de Cintia (18 años) en que la propia escolaridad funcionó como “vía de escape” frente a situaciones familiares difíciles: “yo en mi casa tengo muchos problemas familiares; me hace bien venir al colegio porque me olvido de las cosas que me pasan”; “para mí fue un momento difícil, no tenía ganas de hacer nada (...) en la escuela no me afectó tanto, porque yo entro a la puerta del colegio y es el colegio, sé cómo separar los problemas del colegio”.

Escolaridades con mayores o menores soportes

La noción de “soporte” nos remite a una dimensión biográfica esencial en tanto es una de las condiciones que posibilitan el despliegue de las existencias individuales. Se trata de diversos elementos (materiales, simbólicos, afectivos), actividades, objetos, vínculos o consumos culturales que pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a su mundo existencial (Martuccelli, 2007).

Atendiendo a las experiencias escolares, numerosos pasajes de las narrativas de algunos jóvenes, aluden a vínculos, prácticas y discursos que, con mayor o menor consciencia de parte de ellos, ofician de soportes o sostenes de sus biografías y escolaridades (referentes familiares, educativos, pares). Se trata en numerosos casos de prácticas y vínculos que les posibilitan a las y los jóvenes vivenciar experiencias de *reconocimiento afectivo-amoroso*, ligadas a las relaciones intersubjetivas (familiares, intergeneracionales, de pareja, compañerismo, amistad) que reconocen a través de la confianza y permiten construir autoconfianza (Honnet, 2011).

El análisis de las narrativas nos muestra que para otros jóvenes es necesario un gran despliegue cotidiano de agencia individual para alcanzar un mínimo de bienestar y evitar la exclusión, esto es, estudiar, formarse, establecer relaciones significativas en términos de reconocimiento, atender a las oportunidades, gestionar una cotidianeidad complicada o disminuir los riesgos.

Dentro de los múltiples sentidos que los y las jóvenes le atribuyen a la escuela en sus narrativas, que en esta comunicación no ahondaremos, para Cintia, Pilar y Alma ser estudiantes y estar escolarizadas aparece como posibilidad de reconocimiento familiar, como forma de ser un “orgullo” para sus padres. Al hablar sobre la continuación de estudios al terminar el secundario, Cintia expresa: “mis papás me van a ayudar porque voy a ser la primera en empezar a estudiar, o sea, mi hermana terminó la secundaria, pero la que hizo toda la primaria, toda la secundaria seguida fui yo. Les demuestro muchas cosas, soy muy respetuosa con ellos, a comparación de mis hermanos que a veces les faltan el respeto. Yo me siento diferente a ellos, y bueno trato de complacerlos en las cosas que hago, que se sientan orgullosos de mí”.

Este reconocimiento de los logros escolares alcanzados es buscado y reclamado por los propios jóvenes. Así, puede observarse que cobran un lugar central “las expectativas de los otros generalizados”, en tanto sostenes de sus proyectos vitales (Weiss, 2009). En otro trabajo reseñamos cómo, para numerosos jóvenes de sectores populares, escolarizarse y culminar los estudios secundarios constituye una experiencia novedosa al interior de sus grupos familiares y, en la mirada juvenil, éste es un logro personal

objeto de orgullo al que se anudan expectativas de reconocimiento social para todo el grupo familiar (D'Aloisio, 2015). Respecto al grupo de jóvenes cuya trayectoria escolar fue continua y sin grandes dificultades, se observa que algunos reconocen los soportes familiares, vinculares e institucionales que tuvieron para sostener su escolaridad (Ezequiel, Cintia, Alma). En cambio otros, enfatizan el esfuerzo individual, el convencimiento de que es importante estudiar y recibirse como principal condición para continuar la escuela a pesar de las dificultades y la vivencia de otras experiencias que marcaron sus biografías (embarazo, trabajo, problemas familiares). En sus discursos, mencionan el apoyo familiar e institucional pero no los reconocen como fundamentales o constitutivos de su escolaridad. Como Rocío, que ante la pregunta acerca de continuar la escuela a pesar de las tensiones que puede implicar ser estudiante y madre, respondió: “yo siempre tuve en claro que a la secundaria la tenía que terminar sí o sí”; “nunca pensé en dejar; veo chicas que por ahí están embarazadas y lo dejan al colegio (...) yo sabía que tenía que terminar sí o sí el colegio, no es porque mi papá me lo diga sino porque yo también pienso que tengo que terminar, aunque me cueste”.

Esto coincide con el señalamiento de Martuccelli acerca de que los soportes no siempre son reconocidos por el sujeto, es decir, no se visualiza una interdependencia con ellos. Asimismo la lectura de la propia trayectoria escolar puede estar relacionada con la lógica meritocrática que, edificada sobre una norma de justicia que supone la “distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad” (Dubet, 2006, p. 41), participa en los procesos de reconocimiento juvenil, sea en un sentido de confirmación social (Martuccelli, 2007) o de desconocimiento.

Reflexiones finales

En esta comunicación, nos propusimos analizar transversalmente las trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba. Buscamos explicar las regularidades y diferencias identificadas en las mismas a partir de su inscripción en culturas institucionales inclusivas o excluyentes, la pertenencia a territorios barriales signados por mayores o menores condiciones de vulnerabilización de las biografías juveniles, la experimentación de prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso, jurídico-moral y ético-social, la vivencia de giros biográficos que los jóvenes nominan como “derrapes” y “rescates” y la presencia de soportes imaginarios o reales que sostienen las biografías juveniles y sus experiencias de escolarización.

Las narrativas de los jóvenes cordobeses con que trabajamos que se desafiliaron temporal o permanentemente de la escuela dan cuenta de una experiencia común entre juventudes de sectores populares del Mercosur: la creciente cobertura educativa e inclusión cultural, junto con la vulnerabilidad laboral, constituye una de las principales tensiones para las juventudes de la región. El abandono prematuro del sistema educativo aparece como fundamental para definir las oportunidades que se generan a lo largo de las trayectorias de emancipación por su impacto en las demás esferas. La escolarización en el nivel secundario es crucial para mitigar dicha vulnerabilidad, en tanto las experiencias de desafiliación institucional del sistema educativo tiene diversos efectos

en las biografías juveniles, tanto en términos de oportunidades laborales, de ciudadanía y de experiencias de sociabilidad (PNUD, 2009).

Referencias Bibliográficas

- Arancio, J. y Castro, J. (2017) “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en el barrio: Significaciones que se entraman en la construcción de legitimidad, una mirada desde la perspectiva de los jóvenes varones en situación de desigualdad social”. Trabajo Integrador Final de la Licenciatura en Psicología (inédito). Córdoba: Facultad de Psicología, UNC.
- D’Aloisio, F. (2015) “Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares”. *Memorias de las XI Jornadas de Sociología*. Organizadas por la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- D’Aloisio, F.; Arce Castello, V. y Paulín, H. (2015) “Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento”. En P. Di Leo y A. Camarotti (editores) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*, pp. 44-55. Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F.; Camarotti, A.C.; Güelman, M. y Touris, M. (2013) “Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos”. *Athenea Digital*, 13(2), 131-145.
- Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Guerra, M. I. (2008) “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico”. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Guerrero, M. E. (2008) “Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil”. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Honneth, A. (2011) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Krichesky, G. (2014) La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, Año 23, Nro. 42, pp. 101-103.
- Leclerc-Olive, M. (2009) “Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos”. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Paulín, H.; Tomasini, M.; Bertarelli, P.; D’Aloisio, F.; García Bastán, G.; Martínez, S.; Torres, G. y Vallejo, A. (2015) Sociabilidades juveniles en escuelas secundarias. Un

análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *Anuario de Investigaciones*, vol. 2, pp. 240 - 258.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2009) “Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano: informe sobre desarrollo humano para Mercosur”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Reguillo Cruz, R. (2007) Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. *Análisis Plural*. México: ITESO

- Sennet, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

-Terigi, F. (2014) “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coord) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid:OEI.

- Tiramonti, G. (2015) “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 44, Año 24, Vol. 2, pp. 24-37.

- Valdés, E. y Cargnelutti, M. (2014) “Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso”. En R. Gutiérrez y M. E. Venturini (Coords.) *La cuestión urbana, territorio y medio ambiente. Congreso Pre Alas Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, El Calafate, Argentina

- Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa

- Weiss, E. (2009) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83-94.

- Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 63, pp. 1091 - 1115.

[1] Este escrito se enmarca en dos investigaciones avaladas y subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT, UNC, 2016-2017): Proyecto A “Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba”, director: Dr. Horacio Paulín y Proyecto B “La escuela secundaria en el devenir y porvenir biográfico de jóvenes de sectores populares. Soportes y experiencias de reconocimiento y subjetivación”, directora: Dra. Florencia D’Aloisio. (Res. N° 202/2016 y N° 313/2016).

[2] Tomamos la distinción de Terigi (2014) entre *trayectorias escolares teóricas*, recorridos definidos por el sistema educativo que siguen una progresión lineal prevista en una periodización estándar; y *trayectorias escolares reales*, los recorridos que efectivamente realizan los sujetos, algunos de los cuales son coincidentes con las trayectorias teóricas.

[3] Esta flexibilización está respaldada legalmente por la Resolución N° 790/2004 del Ministerio de Educación, que garantiza el derecho a la educación de alumnas

embarazadas y/o madres, estableciendo ciertas pautas específicas de asistencia y modalidad de cursado.

MESA VII EXPERIENCIA ESCOLAR: ENSEÑANZA, EVALUACIÓN Y DISCIPLINA

Título: Análisis de la práctica pedagógica en una clase de segundo grado. Un ejercicio para la reconstrucción de experiencias formativas en el nivel primario

Autor: Emilio Ducant

Correo electrónico: emiducant@gmail.com

Las líneas de análisis presentadas en el escrito aportan al proyecto de investigación marco del que se deriva. Se trata de un trabajo de tesis doctoral en curso que persigue caracterizar los rasgos que asumen experiencias de formación desarrolladas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en condiciones de escolarización consideradas novedosas. El aporte de esta ponencia radica en la lectura analítica de una clase en una de las escuelas seleccionadas como casos para la investigación, desde nociones teórico-metodológicas recuperadas de distintas producciones de Basil Bernstein. A partir de ellas, se van reconstruyendo las características de las reglas desde las que se configura el encuentro aludido y los modos en que tales reglas se van trazando. En este ejercicio, se muestra cómo se ponen en juego categorías que permiten explorar las complejas relaciones entre forma y contenido en la enseñanza para la comprensión de los rasgos de las experiencias abordadas. Al mismo tiempo, se plantean algunas hipótesis e interrogantes que vinculan las reglas que orientan la práctica pedagógica que se produce en la clase con procesos sociales más amplios tales como la distribución de formas de conciencia y de derechos democráticos pedagógicos.

Introducción

La ponencia se desprende de un trabajo de investigación que se viene desarrollando como proyecto de tesis doctoral⁵². El estudio pretende caracterizar los rasgos que asumen las experiencias formativas que se construyen en grados del primer ciclo de escuelas de gestión público-estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en condiciones de escolarización que se entienden novedosas. Se alude a condiciones de escolarización en términos de los marcos en que se producen las prácticas de enseñanza, no solamente delineados por las condiciones materiales de las escuelas, sino también por las formas de organización que asume el trabajo escolar – criterios y modos de organización del tiempo y del espacio, de agrupamiento de los alumnos, distribución y definiciones de tareas docentes, etc. – (Alterman y Coria, 2014). En este sentido, se consideran los casos de escuelas de jornada completa – como instituciones con mayor carga horaria cotidiana – y que están implementando acciones en torno a los regímenes de unidad pedagógica y promoción acompañada⁵³. Todo ello, a su vez, tomando un área

⁵²“Experiencias formativas en el nivel primario: Curriculum y Prácticas de enseñanza en grados del primer ciclo en escuelas de gestión público estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, dirigido por la Dra. Adela Coria en co-dirección con el Dr. Gustavo Bombini. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón, FFyH – UNC / CONICET.

⁵³Se trata de regímenes de evaluación y promoción planteados oficialmente por la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación de la República Argentina. En pocas palabras, estos regímenes se sostienen sobre la necesidad de habilitar la promoción o pasaje de los alumnos de un grado a otro aún cuando no hayan alcanzado los saberes del año correspondiente, siempre que se considere que existen las condiciones para que pueda alcanzarlos durante el año siguiente.

específica del currículum de la jurisdicción, denominada Conocimiento del Mundo, que muestra ciertos indicios de integración curricular.

A partir de la recuperación de conceptos centrales de la teoría de los códigos de Basil Bernstein (1977, 1990, 1993, 1996, 1998), el texto analiza el desarrollo de una clase, intentando reconstruir las reglas que lo orientan en términos de práctica pedagógica. Se recuperan así indicios acerca de cómo se construyen los modos de ser transmisor y adquirente en la clase (reglas de jerarquía), las reglas de secuencia y de ritmo operantes, y la definición de los criterios que señalan la realización del/los texto/s pedagógico/s legítimo/s en el aula. La lectura del enmarcamiento, en términos de cómo se distribuye a lo largo de la clase el control respecto de las reglas mencionadas, es un plano de análisis que evidencia variaciones *entre* los alumnos y asimismo *dentro* de los mismos grupos de alumnos o casos durante la misma clase. Se hace referencia también a cuestiones vinculadas con la clasificación, en términos de la forma de tematización y enfoque desde los que se construye la clase, así como de las relaciones de integración o aislamiento entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana no escolar de los chicos y chicas promovidas en el encuentro. En este ejercicio, se muestra cómo se ponen en juego categorías que permiten explorar las complejas relaciones entre forma y contenido en la enseñanza para la comprensión de los rasgos de las experiencias abordadas (Edwards, 1995; Rockwell, 1995). En la consideración de los aludidos conceptos como herramientas analíticas, el texto va planteando además no solamente los rasgos que asume la clase sino también y en consonancia con la perspectiva teórico-metodológica recuperada, algunas hipótesis y/o interrogantes que vinculan los modos de construcción de la práctica pedagógica en el caso con otros procesos sociales tales como la distribución de formas de conciencia, del poder y del control social, y de derechos democráticos pedagógicos (Bernstein, 1998).

Acerca de la clase analizada

La clase que se analiza está inscripta en una propuesta de enseñanza formulada por las dos secciones de segundo grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁵⁴. Esta propuesta se plantea en la planificación a modo de un *proyecto* que lleva en el título el nombre del barrio en el que se encuentra la escuela, proponiendo distintas actividades para el conocimiento de aquél, más particularmente para conocer una unidad académica de nivel superior de educación que allí se emplaza. Tales actividades implican el reconocimiento de distintos ambientes de la referida unidad académica, así como de los animales y plantas que en ella se encuentran junto con el análisis de ciertas características de estos seres vivos (desplazamiento, partes que los

⁵⁴ Se trata de una escuela de gestión público-estatal, ubicada al centro-noroeste de la Ciudad. La escuela es de jornada completa, y cuenta con dos secciones por cada grado. Atiende a una población variada, aunque en su mayoría se trata de niños y niñas que proceden de sectores sociales medios bajos y bajos. De acuerdo a la perspectiva teórico-metodológica asumida, la investigación propone entre otros aspectos del trabajo empírico, la presencia en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la observación de clases de Conocimiento del Mundo en grados del primer ciclo, así como la realización de entrevistas a directivos y docentes. De igual manera, el avance del trabajo empírico en cada caso se va complementando con la presencia en otros espacios y tiempos del cotidiano institucional así como con entrevistas a otros/as miembros de las escuelas, de acuerdo a lo que la iteración registro-análisis va señalando como significativo (Rockwell, 2009).

conforman, formas en que se alimentan, entre otras). Asimismo, se identifican en el proyecto tareas orientadas al reconocimiento de aspectos de la historia de la institución anteriormente aludida, la función social que cumple y la valorización de su importancia como institución pública.

La clase analizada se desarrolló sobre una estructura similar en las dos secciones, pero aquí se considera la que tuvo lugar en una de ellas. Resulta importante tener en cuenta que la maestra a cargo de la sección es aún estudiante de la carrera de Profesorado para el Nivel Primario⁵⁵. Además, es una docente incorporada muy recientemente a la escuela, en reemplazo de un colega que renunció al cargo luego de desencuentros con otros miembros de la institución y de equipos oficiales que asesoran a escuelas del distrito, relacionados a dificultades para la construcción del marco de trabajo del grado, especialmente respecto de algunos alumnos.

La clase se presentó en torno al tema *los transportes*, distinguiéndose analíticamente los siguientes segmentos de actividad⁵⁶: un primer segmento en el que la docente pregunta a las/los chicas/os si saben lo que son los transportes, ofreciendo seguidamente de manera oral una definición y solicitando, en un intercambio con todo el grado, ejemplos de aquéllos. Aunque a continuación el formato instruccional se mantuvo puesto que siguió tratándose de un intercambio verbal entre la maestra con todo el grupo, la consigna cambió a un pedido de mención de transportes que los chicos y las chicas podían evidenciar en el barrio en el que se encuentra la escuela. En un tercer segmento, la maestra planteó que los y las alumnas contaran oralmente en qué transporte llegaban diariamente a clases. En esta instancia, la mención de los transportes usados por los chicos y chicas se combinó con comparaciones entre tales medios, propuestas por la docente mediante preguntas. El siguiente segmento implicó que cada chico/a de manera individual trabajase con una fotocopia escribiendo el nombre correspondiente a cada medio de transporte que se encontraba graficado en el papel, y que coloreara solamente aquél o aquellos dibujos que correspondían al transporte que comúnmente utilizaba para asistir a la escuela. El último segmento de la clase comprendió a los alumnos y alumnas trabajando con otra fotocopia en la que debían marcar en una sopa de letras nombres de transportes, para lo cual la maestra ensayó previamente una sopa de letras en el pizarrón (también con nombres de transportes) que resolvieron entre todos.

Sobre la perspectiva de abordaje del tema y la clasificación en la clase

⁵⁵ Dada la falta de docentes en relación con los puestos vacantes en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, especialmente en instituciones del sur de la ciudad, se han flexibilizado desde hace ya unos años los criterios para el ingreso a estos puestos de trabajo. Esta flexibilización supone entre otras cuestiones la construcción de un listado docente de emergencia, con maestros/as de otras jurisdicciones y de escuelas privadas, así como la inclusión de estudiantes avanzados del profesorado.

⁵⁶ Se recupera la noción de *segmento de actividad* planteada por Stodolsky (1991) para aludir a unidades diferenciadas dentro de la actividad global de la clase que no se delinear a través de una división arbitraria de fragmentos de tiempo de duración homogénea sino por criterios tales como: la especificidad del formato instruccional y de las personas que participan, los recursos/materiales utilizados, los propósitos u objetivos que se persiguen, entre otros.

Es posible pensar que el inicio de la clase tomada como caso aquí sirve de indicio acerca del enfoque desde el que se aborda el tema a lo largo del encuentro. La docente comienza la clase aludiendo a los transportes de la siguiente manera:

“S: Los transportes son como un auto, me dice, y ¿Qué serán los transportes? (...) Los transportes son medios, son cosas que nosotros nos transportan como la palabra lo dice de un lado al otro, ¿sí? De un lado al otro.”

Puede pensarse que esta forma de apertura de la clase, apelando a definir los transportes y mediante esa definición específica, es consistente con el tratamiento que asume a lo largo del encuentro el abordaje de la temática, donde se prioriza un tratamiento de los transportes como “objetos”. Esto es, una aproximación al tema poniendo el foco en los transportes en tanto “cosas que nos transportan”, y considerando entonces ejemplos de transportes, diferencias entre ellos centradas en *sus* particularidades (tamaño, velocidad, costo, etc.), y las formas de escritura de los nombres de distintos medios. En otras palabras, que la clase comience con una definición de los transportes y con esa definición en particular, constituye un dato importante para dar cuenta de que la perspectiva de tratamiento del tema pone en primer plano a los transportes como objetos y al análisis de sus características en tanto tales, dejando de lado o eventualmente de fondo la configuración de un plano en el que aquéllos aparezcan en la consideración de procesos (sociales, culturales, económicos, políticos, etc.) más amplios.

En este sentido, si bien en distintos momentos de la clase la maestra propone vinculaciones con la vida cotidiana de los chicos (cuando les pide por ejemplo que mencionen transportes que conocen que pasan por la zona de la escuela, o cuando solicita que cada uno cuente y luego pinte en una fotocopia el transporte que utiliza más frecuentemente para llegar todos los días a clases), lo cotidiano parecería jugar el papel de una herramienta o justamente de un medio para poder analizar a los transportes desde la perspectiva anteriormente aludida. En estos términos, algunas experiencias y elementos del saber cotidiano son reorganizados por operaciones escolares que los abstraen de sus contextos, los deslocalizan y los relocalizan en categorías y criterios de mayor generalidad (la ubicación de ciertos objetos dentro de la categoría “transportes”, la diferenciación de tipos de transportes; la comparación entre transportes de acuerdo a criterios señalados por la maestra). Parece no plantearse en la clase una relación en otro sentido, es decir, en formas de diálogo entre el conocimiento escolar y las experiencias y saberes locales de los sujetos que reformulen o bien que definan el saber escolar en referencia a contextos más concretos, en este caso, al barrio de inscripción de la escuela, que de hecho parece ser distinto de las zonas de procedencia de la mayoría de los chicos. La elección del barrio para la formulación del proyecto constituiría en este encuentro un “telón de fondo” para el tratamiento de contenidos escolares que se presentan finalmente desanclados de cualquier base local particular. La clasificación que opera se asume fuerte en tanto que la recuperación de las experiencias de la vida cotidiana de los chicos funcionaría básicamente como instrumento para el abordaje del tema de la clase, los transportes, definidos como objetos y con escasa relación con asuntos de los que podrían pensarse son parte.

Asimismo, resulta importante considerar otras dos cuestiones que respaldan la hipótesis de que la clase va construyéndose sobre una clasificación fuerte.

Por un lado, el encuentro está constituido prioritariamente sobre intercambios verbales que apuntan a preguntas a los chicos y chicas en términos de recuperación de sus ideas y eventualmente experiencias en relación con el tema en cuestión. En este sentido, y con la excepción de la definición ya recuperada que la maestra ofrece al principio de la clase, la transmisión parece enmarcarse en *lo que los alumnos y alumnas ya saben o pueden decir sobre el tema*, y que se convierte en ideas y experiencias comunes o compartidas, en la medida en que circulan en todo el grupo. Frente a esto, el aporte de saber escolar se circunscribiría a una malla que reordena esos elementos recuperados como “saberes previos”. En otros términos, el conocimiento escolar aparece básicamente como el ejercicio de una operación que consiste en poder identificar a ciertos objetos como medios de transporte y compararlos en función de, como ya se expresó, criterios específicos seleccionados por la maestra tales como velocidad, disponibilidad según la zona, costo, comodidad, etc.

Por otro lado, la clasificación se muestra fuerte en la construcción del abordaje que la maestra va delineando sobre el tema, al excluir relaciones entre el acceso a distintos medios de transporte y las condiciones de existencia desiguales de los sujetos o en las sociedades. En distintas oportunidades y especialmente a raíz de aportes de alumnos, emergió la cuestión de los medios de transporte como un asunto social vinculado, entre otros, a la distribución geográfica y económica de los chicos. En estas ocasiones y a lo largo de toda la clase, el planteo de la docente concentró la atención respecto de la existencia de diferentes medios de transporte, con características materiales distintas y su relación con las diferencias en el servicio que brindan (cercanía/lejanía con el origen y destino de los pasajeros, cantidad de personas que pueden transportar, velocidad). Cuando algunos/as alumnos/as expresaron que iban a la escuela en auto, la docente respondió “qué suerte”, introduciendo veladamente el reconocimiento de cierta jerarquía entre los medios de transporte disponibles, sin hacer vinculaciones con la distribución de posibilidades diferenciales de acceso a ellos conforme a procesos sociales complejos. En una oportunidad, uno de los niños expresó que iba al colegio en auto, y agregó la calificación “deportivo”, a lo que la docente interrumpiendo rápidamente respondió: *“Bueno, qué suerte que tiene un auto deportivo. Ud. viene en auto. Javi ¿en qué venís vos?”*. Esto parece alimentar la consideración formulada por Bernstein (1998) respecto de la construcción de un discurso escolar mitológico. Esto es, la creación de un discurso que subraya lo común, lo que comparten los grupos sociales (todos venimos a la escuela, a pesar de que lo hagamos de distintas maneras; todos tenemos acceso a medios de transporte, por sobre las diferencias respecto de los medios de transporte a los que accedemos y de las razones y efectos de esos accesos diferenciales), en lugar de lo que genera conflicto. Se construirían de esta forma equivalencias *de valor*, a pesar de las diferencias en términos de poder, recursos y potencial, que integran parcialmente al discurso escolar la ideología y organización política de la sociedad (Bernstein, 1998).

Algunas consideraciones en torno al enmarcamiento de la clase⁵⁷

Reconociendo significaciones variables de la noción de enmarcamiento o marco a lo largo de los trabajos de Bernstein (Arnot y Reay, 2004), se lo piensa aquí en términos del modo en que se construyen las relaciones entre docentes y alumnos como relación pedagógica y más particularmente en términos de los grados de control que ellos detentan respecto de la definición de distintos asuntos que hacen al proceso de transmisión. De este modo, el enmarcamiento se liga tanto a la construcción del orden regulativo del aula, más específicamente a las reglas jerárquicas que delinean modos de ser transmisor y adquirente, como a la construcción del discurso de instrucción en términos de las reglas de secuencia/ritmo y de criterio prevalecientes, y en especial a las posibilidades de control y negociación de tales reglas.

La lectura analítica de la clase da cuenta, tal como lo aclaraba el propio Bernstein, de la imposibilidad de definir valores taxativos (fuerte/débil) para el marco. En otro sentido, se identifican movimientos o variaciones de fortalecimiento/debilitamiento del enmarcamiento tanto *entre* alumnos/as del grado, como *dentro* de la misma clase.

En referencia a las variaciones *entre* alumnos, se distingue el caso de dos nenes que parecen contar con mayores posibilidades de control en la definición de los modos de estar en el aula, e incluso en uno de estos casos, respecto de la definición de si estar o no en el salón de clases durante el encuentro que aquí se analiza. Se trata de debilitamientos del marco que deben ser leídos en clave institucional e incluso de discurso pedagógico oficial, más que áulica, en términos de alternativas construidas por la dirección en diálogo con miembros de equipos oficiales que asesoran a escuelas del distrito, y con familiares de los chicos, frente a tensiones ostensibles entre las reglas escolares que podrían considerarse típicas o estándar, y las resistencias que frente a ellas oponen, de distintas maneras, los alumnos en cuestión. Se denota, en la construcción de estas alternativas y retomando a la clasificación como herramienta de análisis, un debilitamiento de la categoría de alumno en el sentido de menor aislamiento con la condición de sujeto social de los chicos. En esta reconstrucción de la categoría de alumnos, los procesos escolares y las características de la práctica pedagógica parecen atender y ser flexibles frente a los rasgos que asumen las condiciones de existencia, las historias personales y las trayectorias escolares de estos nenes. Esto daría cuenta del sostenimiento de diálogos individualizados, personalizados, centrados en las intenciones, disposiciones, relaciones y reflexividad del adquirente (Bernstein, 1996), por sobre vinculaciones más impersonales, centradas en roles (docente/alumno) y en atributos homogéneamente definidos para ellos. Asimismo cuando este diálogo deriva en el otorgamiento a los sujetos de la posibilidad de no estar en el aula, se trata tal vez de corrimientos hacia una disolución de la práctica pedagógica, más que de una flexibilización de sus reglas constitutivas. Cuestión que se replica al considerar la

⁵⁷ Un desarrollo más detallado sobre esta dimensión puede encontrarse en Ducant, E. (2017). “Análisis de una clase en el nivel primario desde las reglas y condiciones de la práctica pedagógica. Un ejercicio para la reconstrucción de los rasgos que asumen las experiencias educativas en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, ponencia a ser presentada en las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, noviembre de 2017.

existencia de algunos nenes, de este grado pero también de otros, a los que institucionalmente y en acuerdo con sus familias se les ha reducido la jornada, como opción frente a lo que aparecen como dificultades de comportamiento y ajuste de estos chicos a las tareas escolares⁵⁸.

Respecto de las variaciones en la definición del marco *dentro* de la clase, parecen combinarse movimientos de debilitamiento en lo que hace a la definición de las reglas de ritmo, aunque el control sobre la secuencia y los criterios, es decir, sobre los textos pedagógicos legítimos del encuentro, se muestra como prerrogativa de la maestra. Esto es, el tiempo de desarrollo de las actividades se va definiendo en función del tiempo que la mayoría de los alumnos requiere para resolver las tareas. Se puede advertir sin embargo que tanto en la resolución de actividades individuales como en los intercambios orales sostenidos con todo el grupo, el ritmo parece estar en función de las reglas de criterio, es decir, sujeto al tiempo que a la mayoría le lleva desenvolverse acorde a ciertos desempeños predefinidos e iguales para todos. En otras palabras, las actividades propuestas en los distintos segmentos implican reglas de criterio fuertes, apuntándose a la construcción de unas mismas respuestas e ideas por parte de todos/as los/as alumnos/as, y es el tiempo de “producción” de esas respuestas por la mayoría de los chicos y chicas lo que define el ritmo de avance. Sin embargo, los criterios para la resolución de esos desempeños homogéneos parecen mostrarse en algunos casos y en cuestiones puntuales lo suficientemente flexibles como para aceptar soluciones alternativas. En el segmento en el que los alumnos y alumnas debían resolver la sopa de letras se registró la siguiente interacción:

“Alumna: Yo encontré una [palabra]. ¡Acto, acto, acto yo encontré!

Maestra: Ah sí, pero ¿es un medio de transporte acto?

Alumna: No, ¡Pero encontré acto! ¡Acto! (La nena marca la palabra en la sopa de letras).

Maestra: Ah, muy bien. (Me mira y sonrío)”

La actividad constituye una propuesta con reglas de criterio fuerte, en tanto las palabras que los chicos deben hallar están predefinidas por la propia sopa de letras, son unas y las mismas para todos, y deben ser aquellas que refieren al tema que es el objeto de la clase: los transportes. La nena resuelve la sopa de letras sin cuidado de esta clasificación (palabras que corresponden a medios de transporte vs. palabras que no lo son), manejando una clasificación más amplia (letras que forman palabras vs. letras que no lo hacen). En el intercambio citado, la maestra habilita el criterio puesto en juego por la nena por sobre el que plantea la actividad. Parece producirse una dinámica en que sin haber estrictamente una diversificación de las reglas de criterio desde la propia propuesta de la actividad, la vigencia de reglas homogéneas se flexibiliza mediante la aceptación de desempeños que ocurren al margen de aquellas.

⁵⁸ Lo que genera una tensión, como ha podido registrarse en la permanencia en el campo, entre las disposiciones del gobierno local que, de acuerdo con las palabras de la directora, no acordaría con la reducción de la jornada escolar para algunos alumnos, y la consideración de esta opción como una alternativa adecuada en determinados casos por parte de algunos docentes y autoridades.

Lo mismo ocurre con reglas acerca de los modos de conducta en el aula. Se identificaron diversas situaciones en las que algún alumno o alumna estaba haciendo algo distinto a lo que solicitaba la actividad dada por la maestra en el segmento que se tratara (una nena haciendo un dibujo en el reverso de la fotocopia, otra usando una goma para borrar el interior de su cartuchera, otra sin nada sobre el banco y con un muñeco de plástico en sus manos, un nene caminando por el aula, una nena haciendo un dibujo en una hoja). Si bien en todos estos casos la maestra fue señalando la “ilegitimidad” de cada una de esas conductas, las nenas y el nene continuaron comportándose “al margen” de la consigna, salvo en el caso de la alumna que dibujaba, a quien la maestra le retiró la hoja. Parece producirse en estos casos una dinámica en que el mantenimiento de reglas homogéneas de conducta, se flexibiliza mediante la aceptación de desempeños que ocurren al margen de aquellas.

Conclusión

Una hipótesis derivada del análisis de la clase y que debe ser revisada a la luz de la lectura de otros encuentros en este y otros grados, consiste en la vigencia de homogeneidad en la configuración de la práctica pedagógica escolar, esto es, en las formas que asumen las reglas de jerarquía, de secuencia/ritmo y de criterio en la clase. La habilitación de opciones o alternativas frente a casos que con mayor o menor contundencia cuestionan la homogeneidad de estas reglas, parecen no diversificar las reglas aludidas sino aceptar su omisión, lo que en algunos casos implicaría la disolución misma de la práctica pedagógica, mediante la ausencia de chicos en el aula, o la reducción de su presencia en la jornada escolar. Frente a ello y como orientación para la investigación en curso, se revela necesario continuar explorando las condiciones de escolarización (creadas y por crear) que tornan posible modos de diversificación de la práctica pedagógica de manera de garantizar a todas y todos los chicos derechos democráticos pedagógicos (Bernstein, 1998). Esto es, la creación de condiciones organizacionales y de prácticas pedagógicas que permitan hacer de los límites de cada sujeto no una prisión sino un desafío, un punto de tensión entre su pasado y su futuro, ofreciéndole formas activas de inclusión social y cultural mediante el pasaje de bienes culturales diversos así como opciones de participación política a través del involucramiento en las prácticas mediante las que se mantiene y (re) construye el orden escolar. En síntesis, el escrito indica la necesidad de seguir analizando los modos en que las reglas de construcción de la práctica pedagógica escolar garantizan la distribución de saberes considerados socialmente valiosos, así como las formas en que ello no ocurre, y los saberes, sujetos, espacios, recursos, etc. que constituyen condiciones para efectivizar dicha distribución.

Bibliografía consultada

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Arnot, M. & Reay, D. (2004). The framing of pedagogic encounters: regulating the social order in classroom learning. En Muller, J., Davis, B., & Morais, A. *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: RoutledgeFalmer.

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3 Towards a theory of Educational Transmissions [Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas]* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (M. Bruggendieck, C. Cox, R. Puga, R. Hernández y M. Marín trads.). Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1990).
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1996).
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Comp.). *La escuela cotidiana* (pp. 145-172). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Comp.) *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales* (F. D. Segovia trad.). Buenos Aires: Paidós.

Título: La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje

Autoras: Bárbara Briscioli, Silvina Cimolai, Carolina Scavino

Correo electrónico:barbarabri@hotmail.com

En el marco del proyecto PICT 2014-0898: “Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes” (Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento) nos hemos propuesto trabajar hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que pueden incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares.

A partir del análisis del uso y definición que hace el docente de las calificaciones en las instancias de evaluación orientadas a la certificación y el modo en que los alumnos construyen el sentido de la evaluación, buscaremos reflexionar sobre la relación entre certificar y calificar. Particularmente abordaremos este análisis en el estudio de prácticas de evaluación de primer año en el área de Prácticas del Lenguaje. Para esto, expondremos la propuesta de evaluación del profesor; los criterios de corrección y el modo en que construye la calificación trimestral.

Palabras claves: escuela secundaria, evaluación de aprendizajes, certificación, calificación trimestral, Prácticas del Lenguaje

Presentación

En el marco del proyecto PICT 2014-0898: “Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes”, nos hemos propuesto trabajar, bajo la dirección de la investigadora responsable Dra. Flavia Terigi, en torno a una serie de hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que pueden incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares⁵⁹.

En este marco entendemos a la evaluación como la emisión de juicios de valor respecto de algo, que conlleva una toma de decisiones en función a la marcha de un proceso y progreso de eso que se evalúa (Camillioni, 1998). La evaluación educativa otorga al docente la autoridad para definir si sus alumnos han logrado aprender lo que la escuela establece como saberes culturalmente sancionados que deben ser transmitidos (Ravela, 2009). El saber dentro de la escuela se despliega en un tiempo específico (tiempo didáctico), bajo un modo de control sobre su adquisición y sobre la validación de haber alcanzado dicho saber por parte del aprendiz (Castorina y Sadovsky, 2017; Chevallard, 1997). Evaluar en el campo de la educación, implica no sólo certificar lo aprendizajes logrados, sino también cómo llevar a cabo el desarrollo de la propia actividad de

⁵⁹Durante el segundo semestre de 2016, se llevó a cabo la primera etapa del trabajo de campo en los primeros años de seis escuelas secundarias públicas de la Región N° 9 del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, área de referencia de la UNGS. Se realizaron entrevistas a directivos de los establecimientos, jefes de departamentos y profesores de áreas centrales del currículo (Matemática, Práctica del Lenguaje, Cs. Sociales y Cs. Naturales); y se llevaron a cabo observaciones de instancias de evaluación, devolución de evaluaciones y/o cierre de calificaciones, y se recolectaron instrumentos de evaluación de cada profesor entrevistado. Por último, se realizaron entrevistas y encuestas a estudiantes de los cursos de los profesores que participaron en la investigación.

enseñanza. Esto define una doble función de la evaluación en el campo educativo: *Evaluar para el aprendizaje*⁶⁰, cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr; y *evaluar los aprendizajes*⁶¹, cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante (Ravela, 2009).

Esta doble función se ejerce en simultáneo en la tarea de evaluar y muchas veces los procesos de *evaluación para el aprendizaje* pasan a segundo plano respecto de la necesidad de certificación que estructura al sistema educativo (Ravela, 2009; Anijovich y Cappelletti, 2017). Esta situación plantea varios interrogantes, aquí recuperaremos uno de ellos: ¿Qué se certifica al momento de evaluar? y esta pregunta lleva a otro tema central del campo de la evaluación, la definición de la calificación. Camillioni (1998) señala que los sistemas de calificación y regímenes de promoción de los alumnos constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación, pero advierte sobre el efecto normativo que pueden ejercer sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje. La calificación pasa a constituirse en el determinante de las prácticas pedagógicas antes que la consecuencia de una serie de toma de decisiones sobre los objetivos del aprendizaje que se persiguen.

En este trabajo nos interesa analizar con mayor detalle la función de la certificación en la evaluación y los modos de construcción de las calificaciones finales por parte del docente, y los aspectos que tiene en cuenta para hacerlo. Nos interesa además analizar la certificación en relación a la calificación, describir ¿de qué modo los docentes la vinculan?, ¿cómo se califica y qué se certifica?, ¿cómo la relacionan con el reconocimiento de los aprendizajes en los alumnos? y ¿qué comprenden de esto los alumnos?; ¿qué nos informan las calificaciones de las evaluaciones? y específicamente ¿qué le informan al alumno? Se sabe que la evaluación se constituirá en una rica instancia para los alumnos en tanto sea clara y transparente (Remesal Ortiz, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2017) y les permita ser un medio a través del cual valorar lo que el docente valora respecto al saber a enseñar así como dominar las reglas en el desempeño como estudiantes.

A partir del análisis del uso y definición que hace el docente de las calificaciones en las instancias de evaluación orientadas a la certificación y el modo en que los alumnos construyen el sentido de la evaluación; buscaremos reflexionar sobre la relación entre certificar y calificar. Particularmente abordaremos este análisis en el estudio de prácticas de evaluación de primer año en el área de Prácticas del Lenguaje. Consideramos que se trata de una primera aproximación a un análisis mayor que nos proponemos en el proyecto de investigación en el cual estamos inscriptos, en tanto analizar lo que un docente sopesa en torno a lo que evalúa y cómo lo hace en primer año, nos permitirá posteriormente trabajar en diálogo con el estudio que estamos realizado en torno a la transición entre niveles educativos.

⁶⁰Lo que se conoce como evaluación formativa.

⁶¹Lo que se conoce como evaluación para la certificación.

Finalmente y para cumplir con el propósito de este trabajo buscaremos exponer la propuesta de evaluación del profesor; los criterios de corrección y el modo en que construye la calificación trimestral.

La evaluación en primer año del nivel secundario, su función de certificación y acreditación: un análisis de casos en el área de Prácticas del Lenguaje

Primer caso (Escuela secundaria de zona urbana y gestión estatal, de la localidad de Moreno, Pcia. de Buenos Aires)

Sobre la propuesta de evaluación, la profesora comenta que desde un comienzo tiene en claro los momentos en que va a evaluar, *“A medida que vamos aprendiendo algún tema, ... evaluó a ver si se entendió... si no evaluó no tengo forma de darme cuenta ...”* También comenta que les informa a sus alumnos que no habrá *“pruebas sorpresa”* y que les avisará con anticipación. Sin embargo la modalidad de la evaluación; el carácter de la actividad y el diseño del instrumento pareciera ir definiéndolo en la marcha, ya que ni en la conversación y documentos compartidos se ha registrado una planificación previa de estas instancias. Respecto a la modalidad de la evaluación (individual o grupal), al momento de tomar la decisión busca contar con diferentes registros de la producción de los alumnos para evitar que *“algunos trabajen y otros no”*. Sobre el carácter de la actividad (ejercicio, trabajo práctico (TP), evaluación sumativa, etc.), tiene en cuenta la naturaleza de los contenidos implicados y las *“dificultades”*⁶² que pueden presentar los alumnos: *“... (tomé una) evaluación con algo muy general (sobre el tema visto) para incluirlos porque había chicos que no me habían entregado los trabajos.”* Finalmente respecto al diseño de instrumentos específicos para una evaluación dice: *“... Trato de que sea lo más sencilla y puntual de lo que yo quiero saber si quedó...”* Se observa en la propuesta de evaluación, una preocupación en torno a la inclusión de sus alumnos y sus esfuerzos por desplegar estrategias que se adapten a las características del alumnado. Aunque esta preocupación no se plantea explícitamente en la entrevista ni forma parte de anticipaciones para planificar su propuesta de evaluación.

Respecto a las instancias de corrección la docente dice: *“No es que tomo una sola prueba. En este trimestre (2do trimestre) hubo 4 trabajos prácticos, más la nota por las clases, que yo al finalizar las clases paso y corrijo, pongo una tilde aunque sea para ver quién lo hizo, quién trabajó y quién no. Aunque no hayan terminado entonces ellos ya saben. Entonces es como un seguimiento que tengo de... bueno si hay algún alumno que en diferentes clases no lo tengo anotado es porque no trabajó y eso influye. No solo la nota de evaluación”* Lo cual indica un trabajo de corrección y calificación permanente de la producción de sus alumnos, que luego registra en una planilla.

Utiliza calificación numérica (del 1 al 10), conceptual (bien, muy bien, regular, reescribir) y marcas (puntitos, cruces, tildes, signo más, etc.). Estas últimas las utiliza principalmente para registrar el cumplimiento de los alumnos de las tareas en clase (ej. copiar en la carpeta) y las notas numéricas y conceptuales para calificar el logro en los

⁶²Por dificultad no solo se está haciendo referencia a algún problema en torno al contenido a ser evaluado sino a las pautas de trabajo que establece el profesor en el marco de la materia, ej. entregas de trabajos.

aprendizaje. De este modo, la planilla además de ser un registro administrativo de su trabajo de corrección y calificación, le sirve para recordar el desempeño general del alumno: “*si hay algún alumno que en diferentes clases no lo tengo anotado es porque no trabajó y eso influye*”.

Para el cierre de notas del trimestre la docente se ajusta al Régimen Académico vigente (Res 587 -DGCE, La Plata 22/3/2011) y define: “*Una (nota) conceptual, tiene que ver con el trabajo en clases, conducta y entrega de trabajos.otra nota tiene que ver... saco un promedio de todos los trabajos prácticos y actividades que me llevo... Y la otra es la nota de la evaluación escrita. Entre esas 3 notas, saco un promedio para el trimestre generalmente. La nota conceptual puede subir o bajar las notas que tengan de trabajo y evaluación.*” Interesa advertir que la “nota conceptual” pone en evidencia una operación no clara, que realiza la docente en base a su planilla y respecto de las marcas que le advierten sobre el desempeño del alumno.

Por parte de los estudiantes, hemos podido advertir que éstos consideran que para aprobar la materia hay que tener “*la carpeta completa y entregar los trabajos*” y a veces la conducta. Por otro lado, a pesar de que coinciden en que por lo general no estudian para la pruebas, la diferencia en el rendimiento se debería a “*atributos personales*” ya que algunos se acuerdan lo visto en clase, mientras otros dicen que “*se olvidan*”. Ambos consideran también que para estudiar para una prueba es necesario “*repasar de la carpeta*” y esto implica leer varias veces la carpeta. También observamos que no tienen un registro claro de cuándo y con qué criterios son calificados.

Segundo Caso (Escuela Secundaria de zona urbana de gestión estatal, ubicada en el partido de Moreno, Pcia de Buenos Aires)

La docente recurre a la realización de pruebas escritas (individuales y grupales) y a trabajos prácticos en el aula o domiciliarios (grupales) como forma de evaluar los aprendizajes. Estas instancias son calificadas por la docente con nota numérica. Asimismo, lleva un seguimiento de la realización diaria por cada estudiante de las actividades en el aula y en el hogar, en tanto considera que llevar a cabo las mismas contribuye el proceso de aprendizaje. La docente tiene un “*lema de 4 verbos*” que conversa en repetidas ocasiones con los estudiantes: “*Prestar atención para entender, aprender y aprobar*”. Este lema ilustra la inherente asociación que hay entre trabajo en clase, comprensión, aprendizaje y evaluación para la docente, donde cada uno es consecuencia de lo anterior. Para la docente un buen resultado en la evaluación da cuenta de que el alumno ha aprendido, se aprende como consecuencia de entender, y se comprende cuando se presta atención.

La docente no tiene pre-definidos los momentos en que evaluará. Considera para ello los tiempos y ritmos de cada grupo, aunque traccionada por los requisitos de cierre de cada trimestre. La docente decide que “*es momento de evaluar*” cuando observa que la mayoría del grupo está respondiendo de manera satisfactoria a las actividades que propone en el aula. Las consignas de las actividades de evaluación son para la docente “*similares*” a lo trabajado en clase previamente: “*No es que yo trabajo una cosa y después le traigo un martes 13. algo totalmente diferente*”.

Para la construcción de la calificación trimestral, la docente suele contar con las calificaciones de una prueba individual, otra de a dos estudiantes y un trabajo práctico en el aula grupal. Considera estas calificaciones y adicionalmente tiene en cuenta el seguimiento de la realización de tareas en el hogar y actividades en clase por cada alumno. A partir de esto define una nota que llama “global”: “Hago una nota global y después a la hora de cerrar los promedios también tengo en cuenta lo que hicieron o no durante el trimestre, siempre”.

No obstante, influyen otros aspectos en la decisión de la nota trimestral. Por ejemplo, la docente evita en algunos casos calificar con menos de 6 en el primer trimestre porque sabe que con esa calificación “sella” el destino del estudiante para toda la materia, y lo está enviando directamente a las comisiones evaluadoras. Por tal motivo señala que la construcción de las calificaciones de trimestre las realiza “mágicamente”. “La diferencia, como les digo a ellos, entre un 6 y un 7 es que con uno aprobás y con otro no aprobás. ¿De qué me vale ponerte un 4, un 5 si en definitiva es un número y el hecho es el mismo, no estás aprobando?. Entonces digo, si en el primer trimestre le pongo un 5, ya le obligo a que tenga que sacarse dos 8. Y si en el primer trimestre empezó así, salvo que exista magia, no se va a sacar esas notas. Entonces le pongo un 6 para que tenga la posibilidad, si quiere, si tiene de voluntad de prender el motor (...). Y bueno, aquel que no hizo nada, sí le pongo un 5. Y es una nota global”.

Explica que cuando se refiere a “los que no hacen nada” o “que no prenden el motor”, se trata los estudiantes que no participan en las clases, que no hacen las actividades o que entregan las pruebas en blanco: “Que ni siquiera intentan hacer algo”. Esta diferenciación impactará en la forma de calificar la producción de cada uno. “Porque una cosa son las limitaciones y otra cosa es el empeño y las ganas de salir adelante que le ponga. Hay muchos chicos que no tienen dificultades pero eh... no sé.. no aprenden porque no tienen la voluntad. Entonces les digo que prendan el motor. Y ellos me cargan y hacen ""rum rum"" (risas)”.

Los estudiantes entrevistados señalan conocer claramente la regulación que indica que se deben tener al menos tres notas por trimestre. Asimismo, tienen mucha claridad acerca de qué calificación debieran obtener en el siguiente semestre de acuerdo a la calificación que obtuvieron en el anterior. Los alumnos entrevistados reconocen que las calificaciones que toma en cuenta la profesora provienen de las pruebas que fue tomando y del seguimiento de las tareas realizadas. No obstante, no logran enunciar con seguridad qué notas o aspectos tendrá en cuenta la profesora para el cierre del tercer trimestre. Uno de los estudiantes tampoco tiene claro por qué terminó el segundo trimestre con una calificación de 6, aunque ha construido una hipótesis al respecto: “Eh... no sé. En una prueba tuve 7 y en otra tuve un 6 pero creo que charlé mucho (risas)”.

Consultado acerca de cómo aconsejaría a un estudiante que está empezando primer año para que le vaya bien en la materia de Prácticas del lenguaje con esta profesora, un estudiante responde: “Que haga siempre la tarea porque la profe mide eso, si hiciste o no la tarea, y también que trate de sacarse 7, 7 o más en las evaluaciones. Y que no te portes mal”.

Tercer caso (Escuela Secundaria de zona urbana de gestión estatal, ubicada en el partido de San Miguel, Pcia. de Buenos Aires) ver cómo nombramos

La docente brinda a principio de año una serie de pautas, en sus palabras: “Son criterios de evaluación, pero no está puesto el acento en el contenido, sino en lo que yo espero de ellos: tener una carpeta completa y prolija, entregar los trabajos en tiempo y forma, que las evaluaciones se van a avisar con anticipación, pero precisamente por eso no tienen recuperatorio, es decir, yo les aviso “vos estudiá para tal fecha”, después no me vengas a decir “ah, para esa fecha no estudié”... (...) Yo te avisé con tiempo. Todo eso está pautado de antemano (...) si no vienen tienen que traer justificativo la clase siguiente”. Porque según comentó, se avisa por cuaderno la fecha y el detalle de los temas de cada evaluación.

Toma 2 pruebas por trimestre. “El que está atento, como va transcurriendo el trimestre, sabe que, más o menos, al promedio del trimestre, tiene una y cuando termina el trimestre, tienen otra”. Resulta interesante que considere que los estudiantes que están atentos podrían reconocer cuándo es el momento de la instancia de evaluación. Y agrega: “Me pasa, bastante seguido, que en esta semana, por ejemplo, que cierra el trimestre, tienen pruebas de todo. (...) La mía ya está anticipada, saben que van a tener una prueba. ...Que van poniendo los temas y que, en determinado momento, va a haber una evaluación. Y bueno, no, no se quejan por eso” (Risas). Aquí termina de reforzarse que la docente está bastante centrada en su esquema y que tiene poca conciencia de las condiciones de cursada y de la realidad y percepciones de los estudiantes. Porque por avisar primero se siente desligada de toda responsabilidad por la “superposición” de pruebas, cuando podría optar por evaluar en otro momento.

Por otra parte, las evaluaciones son presenciales, escritas e individuales “con carpeta a la vista, es decir ellos tienen la opción de consultar lo teórico”. Al mismo tiempo, la docente dice evaluar “clase por clase. Es decir, ellos tienen tres notas dos de evaluaciones, y después todas las clases (...) les doy una ejercitación y ellos me la entregan (...) Se los corrijo. Clase a clase y se los devuelvo. Y todo eso representa una nota para ellos. Sería la tercera nota”.

De este modo, lleva un registro minucioso del trabajo individual en una planilla de seguimiento, que inclusive habilita la posibilidad de que las/os alumnos/as vayan consultando por su situación a lo largo de la cursada.

Como se referenció, en las planillas de seguimiento considera las dos evaluaciones por trimestre -cada una representa una nota-, y suma: el trabajo diario en clase, que se lleva para corregir cada vez, y va consignando si lo hicieron o no y cómo en cada caso -con esto arma la tercera nota.

Con respecto a la corrección de las dos instancias de evaluación utiliza una grilla “porque si no me olvido (...) porque, a veces, corrijo en dos días distintos y no me acuerdo cuanto valoricé cada punto, entonces, para que después no vengan a quejarse “a él le puso 5 a mí 5.50” cada cosa va con su puntaje digamos y me ajusto a eso... (...) por una cuestión... de no olvidarme yo por dónde iba. (...) Ya te digo, las quiero corregir todas, no estar toda la mañana corrigiendo, entonces... sigo el esquema, si le da 6.50, 6.50, listo”. Y lo justifica además argumentando que: “con al adolescente hay que ser muy justo en lo que se les dice, muy exacto, muy preciso, en lo que se les dice y no

cambiar sobre la marcha, porque enseguida lo hacen notar. ... Entonces, si yo me contradigo... enseguida lo notan. Entonces no me contradigo” (Risas).

De todos modos, si bien sigue un esquema para calificar cada prueba, y no “redondea” en ese momento, sino que sostiene la nota que “objetivamente” da por resultado, “para cerrar la calificación (al final del trimestre) me pongo un poco más flexible. Porque, a veces, da pena un chico que es buen alumno, que trabaja en clase, le va mal en las pruebas... Y trato de favorecerlo, pero vuelvo a repetir, cuando tengo, ya, las herramientas de cómo, con qué lo voy a valorar...”. A modo de ejemplo, “cuando termina el trimestre, si ellos se sacaron 6.50 es 7”.

Ahora bien, cuando se le consultó por los estudiantes que están en riesgo de desaprobación, asumió que “depende de cuánto le falte para el bendito 7”, les hace algún trabajo de recuperatorio o de compensación “como para cerrarles una buena nota y que no tengan que andar, a último momento, preocupándose por qué el promedio no les da. (...) Ellos son de fijarse mucho en el número y, a mí, me interesa, más que nada, esa evolución que ellos tienen. En este caso vuelve a insistir que les da la oportunidad a “los chicos que efectivamente, se portan bien”. Y agrega que: en realidad, es eso, recuperar ese cachito que le falta para aprobar. Pero, en ese caso, depende, siempre, de ellos, es decir, yo te tomo recuperatorio, pero vos tenés que hacerlo. Estudiar. (...) Me ha pasado de chicos que le da, antes cuando era más exacto, 6.66 y de la dirección me marcaban, 6.66 está desaprobado, entonces yo, viendo eso, antes, no cuando le tengo que poner el promedio, un poquito antes, principio de noviembre, mediados... les digo “Estás ahí y yo no puedo hacer magia, si el promedio no te da, no te puedo ayudar, entonces te doy un trabajo antes. Les he dado esa opción y no hay respuesta... entonces es como que a ellos no les importa. Como que me ponen a prueba, también, a mí, es decir, a ver si es cierto que me vas a poner 6.66”. Como se infiere de estos dichos, más allá de todo el acompañamiento ya la voluntad de aprobación de los docentes, hay un supuesto de involucramiento que espera de los estudiantes, que desde ya se vuelve difícil de ponderar los alcances de cada uno. En esta línea, la profesora sostiene que “la realidad es que un alumno se lleva la materia cuando no hizo nada durante el año”. Resulta interesante este supuesto de los docentes, que habría que ver si a la inversa, hacer las actividades implica en todos los casos la aprobación.

Algunas reflexiones que emergen del análisis

A lo largo del trabajo hemos podido exponer una variedad de casos respecto a las propuesta de evaluación y los criterios para la corrección y calificación de las producciones de los estudiantes y cierre de notas, por parte de docentes del área de Práctica del Lenguaje en aulas de primer año del nivel secundario y las percepciones que tiene de este proceso los estudiantes. A partir del recorrido realizado hemos podido identificar algunos aspectos interesantes.

En la construcción de la calificación se juega no solo la evaluación de los aprendizajes en torno a los contenidos sino también el cumplimiento del alumno a las actividades y propuestas del docente en clase como las formas de convivencia y comportamiento social. La calificación reúne una serie criterios de evaluación que exceden la construcción y dominio de los objetos de conocimiento, y en algunos casos resulta

complejo dilucidar los diversos aspectos que se conjugan para su definición. Los cierres de nota de trimestre son instancias donde la función de certificación de la evaluación se vuelve central en la organización de los criterios y decisiones que toman los profesores. En los casos analizados en esta investigación se evidencia cómo el establecimiento en el Régimen Académico de al menos tres calificaciones para el cierre de trimestre tracciona de manera clara la planificación y organización de la evaluación en cada asignatura. Los docentes entrevistados toman decisiones desde el inicio del año acerca de qué actividades considerarán como instrumentos que cumplirán la función de certificación al cierre del trimestre, y establecen criterios propios acerca de cómo construir las tres calificaciones solicitadas. Así, por un lado, en todos los casos consideran las calificaciones que han ido otorgando a las pruebas y trabajos prácticos que realizan los estudiantes, aunque en algunos casos ciertas evaluaciones son jerarquizadas por sobre otras en la construcción del promedio (algunas veces de manera explícita y otras no). Por otro lado, todos los docentes consideran el seguimiento de las actividades diarias y/o conductas esperadas del alumno para definir la calificación, resultando a veces en una nota individual que se promedia con las otras y en otras ocasiones siendo una variable que “subirá” o “bajará” la calificación construida de los resultados de las evaluaciones. Resulta además significativo señalar los múltiples ejemplos mostrados donde la calificación trimestral resultante, no siempre es un promedio de las calificaciones que el docente haya decidido considerar.

Se observa entonces cómo la calificación trimestral está compuesta por lo que consideran evidencias acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes (los resultados en las pruebas), las consideraciones acerca de cómo esa calificación afectará la posibilidad de acreditar la materia, y las valoraciones acerca del desempeño de ciertos aspectos del oficio de alumno. Con respecto a esto último, en tanto se aprendería “haciendo” las actividades que el docente propone (y por ello preocupa tanto a los docentes aquellos que “no hacen nada”), la construcción de la nota trimestral juega entre lo que se “ha aprendido” y lo que los estudiantes “han hecho” para aprender o para facilitar el trabajo en el aula. Los estudiantes parecen comprender esta dualidad, y desarrollan estrategias para identificar los aspectos del oficio de alumno que cada profesor considerará para certificar sus aprendizajes. Así, por ejemplo, hemos visto que los estudiantes construyen hipótesis (a partir de enunciados más o menos explícitos por parte de los docentes) acerca de lo que el docente tomará en cuenta para la calificación trimestral y el grado de influencia que cada aspecto tendrá en la conformación de dicha calificación. En el caso de los estudiantes considerados en esta ponencia, reconocen que se certificarán acciones como el entregar los trabajos prácticos, tener la carpeta completa, o “no portarse mal o no hablar mucho”. Resultará aquí con potencial la comparación de la perspectiva de estos estudiantes comenzando el primer año de la escuela secundaria con las estrategias e interpretaciones que ponen en acto estudiantes de los últimos años del nivel secundario.

Por otro lado, el análisis de la propuesta de evaluación de los docentes y las decisiones que toman respecto de la calificación del trimestre, permite desplegar en algunos casos la preocupación docente por el tema de la “diferencias y pluralidad que hay en el aula” es decir el docente busca de algún modo con sus propuesta adaptarse y generar

condiciones para dar lugar la inclusión en las aulas. Lo que llama la atención es que estas propuestas no parecen estar planificadas ni previstas, sino que las van enfrentando en el quehacer cotidiano y lo resuelven con actividades, en algunos casos improvisadas, que en cierto modo van desdibujando el sentido de la evaluación y con ello lo que consideramos una sistemática dilución de los contenidos al momento de la certificación (Terigi, Scavino y Briscioli, 2017). En relación a lo anterior la calificación se torna en el objetivo prioritario de la certificación, se busca llegar a la nota por diversos caminos que al no estar planificados e inscriptos en una proyecto de enseñanza y aprendizaje, terminan siendo transacciones de cumplimiento. En este punto, resulta problemático cómo se procesa la continuidad de las trayectorias, en particular en el inicio de la escuela secundaria, en términos de progresión por el sistema escolar, planteando inquietudes acerca de los aprendizajes realizados y las trayectorias formativas.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* (1era. ed). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camillioni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1era. ed., pp. 133–176). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Castorina, J. A, & Sadosky, P. (2016, Agosto). *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares*. Documento interno UNIPE, Buenos Aires, Argentina.
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica* (3era. 3d, 4ta reimp.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2 (1).
- Remesal Ortiz, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Scavino, C., Briscioli, B., & Terigi, F. (2017, June). *Análisis de la evaluación de aprendizajes en el inicio de la educación secundaria: condiciones institucionales y criterios pedagógicos y didácticos*. Ponencia presentada en la II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia, Gral. Pico, La Pampa. Argentina.

Título: Regímenes de evaluación, calificación y promoción en países del Cono Sur que han extendido la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la escuela secundaria

Autora: Alejandra Amantea

Correo electrónico: aramantea@gmail.com

En la última década en América del Sur se avanzó en la cantidad de años de escolaridad y varios países establecieron la obligatoriedad del nivel secundario. Ha sido necesario desarrollar estrategias que ayuden a mejorar los actuales niveles de éxito escolar en términos de avance, terminalidad y aprendizaje.

Esta situación y el análisis de los factores asociados a la repetición o el abandono incluye variables complejas y requiere un tratamiento de igual tipo. La revisión de los regímenes de evaluación, calificación y promoción y sus posibles adecuaciones para propiciar una experiencia positiva de aprendizaje y trayectorias oportunas puede ser un factor de importancia en el tratamiento de la repetición, la sobreedad y el abandono.

En este trabajo se presenta un análisis comparado de los sistemas de promoción, calificación y evaluación en la escuela secundaria de tres países que han establecido la obligatoriedad completa del nivel: Argentina –tomando el caso de la Provincia de Buenos Aires- Chile y Uruguay. El propósito fue estudiar el modo en que estos regímenes acompañaron los problemas derivados de las trayectorias de los estudiantes, su permanencia y la terminalidad.

Si bien se verifican algunas modificaciones que tienden a acompañar las trayectorias escolares, en ninguno de los casos estudiados se han producido transformaciones en los criterios más generales acordes con el nuevo escenario que proponen los propósitos político-educativos que caracterizaron la última década.

Palabras claves: evaluación y promoción, obligatoriedad escolar, escuela secundaria, inclusión educativa, trayectorias escolares

Introducción

Este trabajo presenta las primeras conclusiones de un estudio⁶³ que se propone realizar un primer análisis comparativo de los sistemas de promoción, calificación y evaluación en la escuela secundaria de tres países de América del Sur que han establecido la obligatoriedad completa del nivel, Uruguay, Chile y provincia de Buenos Aires en Argentina⁶⁴ con el propósito de analizar posibles modificaciones en dichos sistemas en función de la extensión de la obligatoriedad del nivel.

Referencias

63 Este estudio fue realizado en el marco del Crédito de investigación “Análisis comparativo de los Regímenes de Calificación y Promoción en países de América Latina que han extendido la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la escuela secundaria” 2015 en el marco del proyecto UBACyT “Currículum, aumento de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa: un estudio sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del cono sur”.- Cátedra de Didáctica I Ciencias de la Educación FFyL UBA,

64 Siendo Argentina un sistema Federal se ha elegido el caso de la provincia de Bs As, por su extensión como Jurisdicción., Chile y Uruguay son países con sistemas educativos normativamente centralizados.

Se han analizado los sistemas de calificación y promoción, de los casos mencionados, en relación con la promoción de un año a otro, con el propósito de identificar las características comunes que dichos sistemas presentan en relación con las condiciones de ingreso y pase de la/os alumna/os entre los ciclos y años en los que se estructura el nivel. Asimismo se han revisado dichos regímenes en virtud de la existencia de posibles adecuaciones que acompañen las trayectorias de los estudiantes y propicien experiencias positivas de aprendizaje, con el objetivo de disminuir en alguna medida la repitencia de los estudiantes y promover su permanencia y terminalidad en el nivel.

Los estudios acerca de la relación entre el aumento de la cobertura de la escolaridad en el nivel secundario, a partir de las leyes de obligatoriedad escolar del nivel, y las tasas de desescolarización, repitencia, sobreedad y abandono en países de Latinoamérica muestran que en la mayoría de los casos, el aumento de la escolaridad obligatoria no ha sido acompañado por una mejora en el avance en los estudios y una disminución del abandono escolar.

Al respecto, el Reporte Regional de Revisión de la Educación para Todos al 2015 de OREALC/UNESCO (2014) en América Latina sostiene que:

“La reprobación de los alumnos constituye un obstáculo severo para el avance hacia el logro del nivel secundario. Durante los últimos 13 años, en promedio, los países de la región no disminuyeron la tasa de repitencia en educación secundaria baja, siendo ésta un 5,9% en 2012 (en 2000 era 5,8%) y el promedio de la tasa de deserción en la educación secundaria baja apenas disminuyó desde un 16,9% en 2000 a un 15,5% en 2012 y sigue siendo un gran problema en la región. La definición de la educación secundaria como derecho universal y como parte de la formación fundamental, ha reforzado su proceso de masificación, lo cual implica abordar los problemas de acceso, progreso y retención, es decir, los aspectos básicos del proceso de escolarización”. (págs. 77- 84).

Es indiscutible que la situación de avance y terminalidad de los estudios secundarios (Feldman, 2013) y los factores asociados a la repetición de un año escolar y la mejora en la permanencia y los aprendizajes de los alumnos son fenómenos complejos, atravesados por múltiples y complejas variables, cuyo análisis requiere un tratamiento de igual tipo que incluye no solo acciones propias del sistema educativo, sino políticas que apunten a superar la desigualdad económica y social

No obstante, ello no debe obstar la posibilidad de realizar avances en todas aquellas variables en las que puedan introducirse mejoras. En este caso, y en el marco de este trabajo, se aborda la revisión de los mecanismos de promoción como parte integrante de esta problemática ya que se considera que los mismos inciden facilitando u obstaculizando la experiencia escolar y por ende también influyen en el proceso de aprendizaje de los alumnos; la disminución de la repitencia y la posibilidad de propiciar una experiencia positiva de aprendizaje ⁶⁵ (pág.130).2)

Varios trabajos (Jacinto; Terigi, 2009;Feldman,Atorresi,Meckler,2013,Sburlatti, Toscano 2010) demuestran como las desigualdades sociales y de acceso, permanencia y

6565 Puede consultarse el trabajo de Daniel Feldman(2013), “La promoción de año en la escuela secundaria”..

egreso a la educación secundaria requieren el desarrollo de distintas estrategias destinadas a mejorar las oportunidades de inclusión, retención y aprendizaje, mediante dispositivos de apoyo socio - económico; mecanismos de gestión institucional; curricular y estrategias pedagógicas vinculadas con el mejoramiento de los aprendizajes. Asimismo, señalan, también como los diversos mecanismos y criterios establecidos para habilitar la promoción, guardan particular relación con las dinámicas de flujo de los estudiantes en el sistema por su alto impacto en las trayectorias escolares⁶⁶ de los estudiantes.

Los regímenes académicos (Sburlatti, Toscano, 2010) “plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no, obturando la trayectoria escolar de los alumnos” (pág. 1).

Cuando se analiza el problema de la promoción, en virtud del paso entre un año otro de un trayecto educativo o entre un nivel y otro del sistema escolar se relaciona con las decisiones institucionales o del sistema educativo reguladas por disposiciones externas no dependientes exclusivamente de cada de cada profesor y/o clase.

Se podría afirmar, entonces, que las decisiones y orientaciones que se plasman en los regímenes académicos inciden obstaculizando y/o facilitando trayectorias escolares continuas y completas. De allí el propósito de identificar las características centrales que adquieren los distintos sistemas de calificación y regímenes de promoción y su relación con los propósitos del sistema escolar.

Algunas consideraciones

En este apartado se definirán algunos conceptos centrales que enmarcan este trabajo y constituyen el marco teórico a partir del cual se ha abordado el análisis comparativo de los tres casos objeto de análisis.

Como se ha señalado, en el apartado anterior, la calificación y la promoción son los dos aspectos de la evaluación que tienen un particular estatus normativo; status que, se frecuentemente determinan gran parte de las prácticas pedagógicas.

Los sistemas de calificación, son construcciones convencionales, que constituyen un componente importante de la evaluación de los estudiantes a través del cual la institución puede llevar a cabo su función de certificación de aprendizajes ante diversas agencias sociales.

En relación con el análisis que se aborda en este trabajo Camilloni (1998); sostiene que “Si los sistemas de calificación y promoción permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales y no acompañan las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, sólo sirven de obstáculo a esas transformaciones(...).pero Si, por el contrario, se resuelve producir modificaciones en los sistemas de calificación y promoción, éstos tienden a desarrollar una indudable influencia sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y, particularmente, sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos” (pág.132)

⁶⁶⁶⁶ Se entiende por trayectoria escolar al recorrido que transitan los alumnos por el sistema educativo.

Y los aportes de Philippe Perrenoud (2008) ⁶⁷favorecen una comprensión más profunda de esta cuestión. El autor describe a la evaluación como oscilante entre dos lógicas contrapuestas que forman parte de las contradicciones de los sistemas educativos. La evaluación se debate entre la selección y la formación, entre la negación y el reconocimiento de las desigualdades. La primera de estas lógicas, la tradicional, asocia la evaluación con la fabricación de jerarquías de excelencia, que rigen el éxito o el fracaso escolar mediante las cuales los alumnos son comparados y clasificados en función de una norma (págs. 10-11). Cuando los procesos de evaluación se inscriben en esta lógica de funcionamiento se ponen al servicio de la selección escolar de alumnos. Se podría afirmar que esta lógica caracterizó los procesos de selección y jerarquización de la escuela secundaria no obligatoria y selectiva. Pero, por otro lado, en el marco de las estrategias y propósitos político-pedagógicos que pretenden atender el fracaso y la desigualdad, surge una lógica “emergente” que piensa la evaluación al servicio de la regulación de los aprendizajes: la evaluación formativa. Si esta idea es asumida e incorporada a los sistemas de calificación y promoción debiera generar modificaciones en estos regímenes y/o generar dispositivos que los acompañen contemplando dicha función formativa y no solo la función certificativa de la evaluación.

Esta idea sobre la evaluación⁶⁸, como regulación de la acción pedagógica, atendiendo a las trayectorias de cada alumno, supone intervenciones diferenciadas y enfrenta obstáculos materiales e institucionales (organización escolar, horarios, cantidad de alumnos, etc.) (Perrenoud, 1996). Esto permite percibir que para lograr los pretendidos propósitos de inclusión y permanencia en la escuela secundaria, no alcanza con modificar las prácticas docentes. Por el contrario, requiere de modificaciones más amplias establecidas en los marcos normativos.

El análisis que se presenta en este trabajo se ha propuesto identificar las características centrales y comunes de los sistemas de evaluación, calificación y promoción, establecidas en los marcos normativos, en Chile, Uruguay y Provincia de Buenos Aires en la Argentina con el propósito de iniciar un análisis comparativo de dichos regímenes. Dicho análisis se ha centrado en las escalas utilizadas; los criterios de evaluación y promoción por año; la existencia de caminos alternativos vinculados con la promoción y de programas o dispositivos de apoyo a los estudiantes en virtud de la extensión de la obligatoriedad del nivel y los procesos de inclusión y promoción de los aprendizajes de los estudiantes en vistas a su retención y permanencia.

Se ha realizado un relevamiento y análisis documental de la normativa vigente en cada país⁶⁹. Cuyas características principales se sintetizan en el siguiente apartado:

Sistemas de calificación y promoción comparados

Provincia de Buenos Aires Argentina

El régimen académico de la provincia de Buenos Aires, se enmarca en artículo 16 de la ley de Educación Nacional N° 26.206, por el cual se extiende la obligatoriedad escolar

⁶⁷67 Phillippe Perrenoud, sociólogo suizo, aborda la cuestión de la evaluación de los aprendizajes y su relación con la fabricación de las clasificaciones de las que dependen el éxito y fracaso escolares.

⁶⁸68 Desarrollada originalmente por Scriven (1960)

⁶⁹69: Ver Referencias en Normativa

hasta la finalización de la educación secundaria, y las resoluciones del Consejo Federal de Educación

El Régimen Académico provincial “evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes” establece la organización del nivel en dos ciclos Básico y Superior con materias de cursado anual, distribuidas en tres trimestres. Para promocionar la nota promedio de los tres trimestres debe ser de siete puntos, con una nota mínima de cuatro en el último trimestre. La escala utilizada es decimal de 1 a 10

Una de las modificaciones centrales a partir de la obligatoriedad escolar se vincula con la cantidad posibles de asignaturas adeudadas para promocionar al año superior y las instancias de aprobación de las mismas.

Si no se promociona la asignatura queda a consideración del profesor o la institución resolver si se evaluará la asignatura completa o solamente el último trimestre. Asimismo, podrá presentarse ante las Comisiones Evaluadoras en dos instancias diciembre y febrero – marzo y rendir un examen escrito, con posibilidad de pasar a una instancia oral o práctica para las asignaturas que lo requieran. En estas instancias la calificación necesaria para aprobar es de cuatro puntos.

En base a la resolución 587/11 La promoción de un año a otro se basa en la sumatoria de materias aprobadas; promueven quienes adeuden hasta dos materias, pero si al momento de inicio del ciclo escolar y después de haberse presentado ante las dos instancias de Comisión Evaluadora, los estudiantes adeudan una cantidad de tres materias, podrán solicitar una Comisión Evaluadora Adicional CEA, en una única materia.

Cada docente decide si aprueba al estudiante en su asignatura, pero no si lo promocionan al año siguiente.

Chile

El régimen académico de Chile se enmarca en artículo 16 de la ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2009.

La promoción de año está determinada por: el *logro de los objetivos* de los subsectores de aprendizaje o asignaturas del plan de estudio y el 85% de *asistencia* a clases, de según calendario escolar anual. El Decreto 112/99 autoriza la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia

La escala de calificación es numérica de 1 a 7 puntos y la calificación mínima de aprobación de 4 puntos. Los alumnos promueven según las siguientes condiciones: aprobar todas las asignaturas, ó no aprobar una asignatura pero tener un promedio general de 4,5 puntos o más; ó no aprobar dos asignaturas pero tener un promedio de 5 puntos o más. En tercer y cuarto año los estudiantes que no hubieren aprobado Lengua Castellana, Comunicación y/o Matemática, deberán alcanzar un promedio de 5.5 puntos o más.

La situación final de promoción debe quedar resuelta al término de cada año escolar. Aquellos estudiantes que desapruében tres materias o más deberán cursar el año nuevamente. No existen instancias de recuperación o evaluación una vez terminado el año escolar.

El Decreto 83/01 establece la eximición de hasta un subsector de aprendizaje o asignatura a los alumnos/as que presenten dificultades de aprendizaje o problemas de salud, según definición del director del establecimiento .Excepto para los módulos o asignaturas de las especialidades de Enseñanza Media Técnico Profesional.

Uruguay

La Ley General de Educación N° 18.437, sancionada en diciembre del 2008 establece la obligatoriedad desde la sala de cuatro años hasta la educación media superior.

Las “Normas de evaluación aplicables a los estudiantes reglamentados”, (cap. V) incluyen una referencia explícita al acompañamiento de los procesos de aprendizaje; se afirma que la evaluación será acumulativa, en función de los procesos desarrollados por el estudiante durante el curso y que las evaluaciones se realizarán al final de cada unidad o segmento de contenidos, o cuando el profesor lo considere necesario para proceder a la reorientación y/o progresividad del proceso educativo. Los estudiantes que no alcanzan el nivel de suficiencia, reciben apoyos o tutorías dentro y fuera del aula.

La escala de calificación es numérica de 1 al 12 para promocionar se debe obtener una la calificación de seis puntos .Existen instancias de apoyo pedagógico para los estudiantes con asignaturas previas.

La normativa vigente incluye algunas adecuaciones y mecanismos que parecer flexibilizar y acompañar en mayor medida los sistemas vinculados con la promoción de los estudiantes. La promoción está vinculada con las categorías a la que los estudiantes accedan; la cantidad de asignaturas aprobadas y la asistencia:

En el Ciclo Básico los criterios de promoción son diferentes en cada año: para pasar a 2° año se pueden tener tres asignaturas previas de 1° año; para comenzar el 3° año del Bachillerato se pueden tener hasta tres materias previas de 2° año y una sola del 1° año.

Se repite cuando la calificación en más de la mitad de las asignaturas del curso es de insuficiente o en más de tres asignaturas y registra más de 25 inasistencias.

Los modos de promoción, son diferentes en cada año; se clasifican en categorías en virtud de las calificaciones obtenidas: la categoría A, habilita a la promoción; la B a examen de una prueba complementaria a partir del período noviembre-diciembre; la C a examen de dos pruebas a partir del período noviembre-diciembre y la D examen de dos pruebas a partir del período de febrero. (Artículo 58).

En 1° de Bachillerato promueven el curso (promoción total) los estudiantes que hayan aprobado todas las asignaturas del año que se evalúa sin tener en cuenta el número de inasistencias y los que tengan categoría B, C y/o D en hasta 3 de las asignaturas del curso si sus inasistencias no exceden las 25 faltas (Promoción parcial). Superado ese número de inasistencias, la Asamblea de Profesores decidirá, de acuerdo a las causales, si rendirá las asignaturas insuficientes.

En 2° y 3° serán promovidos en cada asignatura en la Segunda Reunión de Profesores los estudiantes cuyas inasistencias no superen 1/6 de las clases teóricas ni de las clases prácticas.

Se deberá repetir en 1° año si al finalizar el curso siete o más de las asignaturas están comprendidas en las categorías C y/ o D; ó reúnen en forma conjunta las siguientes

condiciones: entre 21 y 25 inasistencias y finalizado el período de febrero 7 o más asignaturas en categoría B, C y/ o D pendientes de aprobación.

Se deberá recurrir o rendir exámenes de las mismas a partir del período de julio, si al finalizar el período de febrero se mantienen entre cuatro y seis asignaturas pendientes de aprobación (Categorías B,C y/o D).

La determinación final del fallo de 1er. Año de Bachillerato se realiza en la reunión final si el estudiante se inscribe para recurrir o en reunión con el Director y Secretario si el alumno opta por rendir exámenes libres.

Esta reglamentación se mantiene vigente hasta el fin del año lectivo siguiente - período febrero. Posteriormente el examen pasará a carácter libre.

En la promoción de los alumnos intervienen las decisiones las asambleas de profesores, en las que “cada profesor reporta tanto inasistencias como calificación de un período del año y juicio de actuación”.

Algunas comparaciones

El análisis de la normativa seleccionada procura responder a la pregunta acerca de ¿Cómo acompañan los sistemas de evaluación la pretensión de inclusión y permanencia de nuevos públicos en la escuela secundaria como nivel de escolaridad obligatoria?

¿Qué características presentan los sistemas de evaluación en vistas a promover trayectorias escolares continuas y completas y mejorar las oportunidades de lograr buenas experiencias de aprendizaje?

Del análisis de la normativa analizada se concluye que, en virtud de la extensión de la obligatoriedad escolar, en los casos objeto de estudio se identifican modificaciones en los regímenes de evaluación y promoción referidas a:

- la cantidad de materias que los estudiantes pueden adeudar para pasar de un año a otro y sus diferencias en relación con los ciclos en los que se estructura el nivel y las modalidades (Bachillerato o Técnica) y

-las combinatorias que se establecen en relación con las calificaciones obtenidas; los porcentajes de asistencia y las diferentes instancias que se deben cumplir en virtud de esas diferencias.

Si bien, se identifica un incremento del número de las asignaturas que se pueden adeudar para pasar de un año a otro, cabe señalar que en todos los casos los estudiantes que no promocionan deben recurrir las asignaturas aprobadas y no aprobadas del año anterior

Feldman (2013) advierte que el cambio en la cantidad de materias previas adeudadas puede significar una flexibilización que acompaña las trayectorias escolares reales pero esta opción sólo adquiere mayor validez cuando se acompaña de sistemas de apoyo, cursadas complementarias, etc de modo tal que permita crear un sistema de responsabilidades compartidas y compromiso en los estudiantes (pág. 127).

Al respecto, en la descripción realizada se identifican algunas modificaciones referidas a los grados de elaboración y complejidad de los mecanismos de promoción y la inclusión de dispositivos o sistemas que acompañan las trayectorias, y/o contemplan los diferentes recorridos de la/os estudiantes que si bien no parecen configurar mecanismos y/o adecuaciones que constituyan sistemas de apoyo o complementarios de enseñanza

implican una mayor flexibilización y apertura en los mecanismos, instancias y modos de promocionar las asignaturas según los diferentes trayectos estudiantiles. Como es el caso del régimen de evaluación y promoción de Uruguay y en menor medida de la Provincia de Buenos Aires.

En ambos lugares se recurre en relación con los mecanismos de promoción al mismo criterio y al mismo tipo de “flexibilizaciones”; vinculadas con el aumento en la cantidad de materias previas permitidas y la incorporación de instancias diferenciadas en virtud de “categorías”, contempladas en la normativa. Dichas categorías posibilitan analizar los posibles casos que puedan presentarse de modo tal de implementar distintas adecuaciones y/o mecanismos diferenciados en relación con la promoción y en virtud de los casos con bajos porcentajes de asistencia. La adecuación y flexibilización en relación con la adecuación de distintos recorridos posibles que pueden realizar los estudiantes con bajos porcentajes de asistencia resulta de gran impacto en la reducción del abandono⁷⁰

En síntesis, en líneas generales se reconocen, en el caso de Uruguay y Provincia de Buenos Aires, en menor medida, mayores márgenes de flexibilidad en los modos de acceder a la promoción. Y asimismo se observa la existencia de diversos criterios para la promoción, vinculados con distintas concepciones respecto de la evaluación más o menos explícitas en la normativa, y de caminos alternativos para lograr la promoción y programas y sistemas de apoyo.

Asimismo se observa la existencia de diversos criterios para la promoción, vinculados con distintas concepciones respecto de la evaluación más o menos explícitas en la normativa, y de caminos alternativos para lograr la promoción y programas y sistemas de apoyo.

No obstante esta hipótesis surge de un análisis documental que no permite confirmar si en la implementación de los mecanismos descritos se rescata un enfoque pedagógico y de acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes o se reduce a un procedimiento meramente administrativo. Cuestión que podrá ser indagada en futuros estudios vinculados con un análisis de las prácticas que implican estos regímenes

Esta cuestión podrá ser indagada en futuros estudios vinculados con un análisis de las prácticas que implican estos regímenes educativos en nuestra sociedad.

Bibliografía

Acosta, F, (2011): *Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en Argentina*. En Revista HISTEDBR on line, vol. 11 N° 42.

Amigués y Zerbato- Poudou (1999): *Las practicas escolares de aprendizaje y evaluación*. México, Fondo de Cultura Económica.

⁷⁰La asistencia discontinua, propio de los sectores más vulnerables es una de las principales causas de abandono

Baquero, R ,Terigi,F, Toscano, A, 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*, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, volumen 7, número 4

Camilloni, A (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción*. en Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou De Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.

De Ketele, J. M. (1984): *Observar para educar*. Madrid, Aprendizaje Visor.

Dussel, I. (2008) *La escuela media y la producción de la desigualdad*. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) “*La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*.” FLACSO, , Buenos Aires, Argentina, Manantial.

Feldman, D (2013): *La promoción de año en la escuela secundaria*. En Ferreyra, Horacio; Vidarte, Silvia (comps) *Hacia la innovación en educación secundaria*. Córdoba. Argentina, Editorial Comunicarte.

Feldman, D; Atorresi, A; Mekler, V. (2013): *Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la Educación básica en América Latina*. En *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Número 4. ISSN 1853-3744. Págs. 12-24. Recuperado www.saece.org.ar/relec/numero4.php

Jacinto, C. y Terigi, F (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina, UNESCO/Santillana.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2014), *América Latina y el Caribe. Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Recuperado <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>

Perrenoud, P (2015) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Argentina; Colihue.

Perrenoud, P (2001) *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève

Tenti Fanfani E, (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. IPE-UNESCO/PNUD, Buenos Aires. Argentina.

Terigi, F (2009) *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Normativa

Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006). Argentina. Consultado 1-9-15 en línea:

http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Ley General de Educación 18437(2009). Uruguay. Consultado 1-9-15 en línea:
http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

Ley General de Educación 20370,(2009) Chile. Consultado 1-9-15 en línea:
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Resolucion CFE 84 /09 Anexo1 *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*, Argentina octubre 2009
.http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Resolución CFE N° 93/09 Anexo1 *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria* , Argentina octubre 2009
http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Resolución DGCyE N° 587/11,Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina,22 de marzo de 2011 .

Resolución DGCyE N° 1480
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/normativa/escsecundaria/res_1480_final.pdf
Decreto n° 83/01 Ministerio de Educacion Chile, 2002.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=182968&idVersion=2002-12-12>

Decreto n° 112/99 Ministerio de Educacion Chile, 2002,12-12 2002
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=135826>

Reglamento de Evaluación y Pasaje de grado. Ciclo básico. Reformulación 2006
2006.<https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reglamentos/regevalenero2010tercera.pdf>
Reglamento de Evaluación y Pasaje de grado. 1°, 2° y 3° de bachillerato. Reformulación 2006Uruguay .2009.
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=701&Itemid=74

Título: Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales

Autores: Octavio Falconi, Eugenia Danieli, Sofía Lopez

Correos Electrónicos: octaviofalconi@gmail.com, meugeniadanieli@gmail.com, msofilopez87@gmail.com

Desde una perspectiva cualitativa se abordan las clases de tres profesores del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria que enseñan asignaturas cuyos contenidos prescriptos por los diseños curriculares jurisdiccionales de Córdoba están organizadas en torno a ejes relacionales. El análisis indaga cómo en sus construcciones metodológicas ponen en relación sus trayectorias y enfoques de los contenidos con el uso de diversas tecnologías disponibles en el ámbito escolar, y cómo los usos y modos de gestionar la materialidad de artefactos y herramientas didácticas, e incluso, los significados que portan, disponen, condicionan y habilitan ciertas formas de transmisión de los saberes. En esta primera exploración reconocemos recurrencias y algunas divergencias en las clases observadas, en relación con que la forma de presentar y tratar los contenidos en estas asignaturas asumiría sentidos valorativos y pragmáticos, con una impronta informativa, al tiempo que orientan la selección de ciertos artefactos y herramientas para el trabajo áulico. A su vez, los artefactos y herramientas disponibles para su uso contribuyen a consolidar ese tipo de trabajo con el conocimiento. El entramado de estos elementos se comprende como rasgos de la configuración de un dispositivo didáctico-pedagógico en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio

Presentación

El objetivo general del presente trabajo es acercarnos desde una mirada didáctica a diferentes experiencias de enseñanza en una escuela secundaria (ES) de nuestra ciudad, entendiendo que en la transmisión del saber en las aulas se juegan decisiones materiales, a la vez que aspectos institucionales y subjetivos. Desde un enfoque didáctico nos proponemos identificar invenciones docentes (Meirieu, 2001), recursos materiales que se ponen en juego (virtuales y no virtuales) y prácticas que se despliegan en dispositivos en la escolaridad obligatoria. Invenciones que van desde la imaginación o anticipación de la clase hasta el encuentro interactivo con los alumnos, y la manera en que los usos y modos de gestionar esas herramientas intervienen en las formas de presentación, organización y apropiación de los contenidos.

Se describen analíticamente los primeros avances en torno a los criterios didácticos que orientan las decisiones de los docentes en sus “construcciones metodológicas” (Edelstein y Coria 1995) en las situaciones áulicas, orientados por los siguientes interrogantes: cómo y por qué definen los artefactos y recursos a utilizar en clases con los alumnos, cómo utilizan diversas tecnologías en experiencias de enseñanza en

espacios curriculares que tienden a la integración y cómo dichos usos y modos de gestionar recursos, materiales y artefactos didácticos⁷¹ inciden en las formas de presentación, organización y vinculación de los contenidos⁷².

Una hipótesis que orienta el estudio propone que el modo de organizar y presentar los contenidos en asignaturas con algún grado de integración habilita un tratamiento diferente de los saberes, centralmente porque la prescripción del diseño curricular jurisdiccional dispone y habilita en sus orientaciones didácticas una organización en subejos problemáticos y con desarrollos por medio de proyectos, talleres o seminarios. Por otra parte, consideramos que las prácticas de enseñanza son orientadas y ceñidas por las tradiciones de trabajo docente en la ES y sus condiciones materiales y simbólicas inscriptas en la forma escolar de dicho nivel, como así también con el uso de ciertos artefactos y herramientas didácticas (currículum colección, fragmentación de horarios de trabajo, temporalidades fuertemente establecidas por etapas y cierre de calificaciones –trimestralización-, el grupo-clase de adolescentes, condiciones de infraestructura y recursos disponibles, entre otros). Así, consideramos que temas transversales tales como *Ciudadanía y Participación (CP)* y *Formación para la Vida y el Trabajo (FVT)* habilitan múltiples planos de análisis de las construcciones metodológicas, porque en torno a ellos es también posible identificar continuidades y/o discontinuidades entre las políticas curriculares y las prácticas de enseñanza⁷³.

⁷¹La noción de "artefacto" es recuperada de Michel Cole (1990) que la define como "...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva" (p.136). El autor desarrolla que los artefactos son "...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales" (pp.114-123). Diferenciaremos recursos y herramientas (fotocopias, películas, videos, celulares, notebook, entre otros) en tanto auxiliares de los artefactos (carpetas, cuadernillos) La distinción analítica está dada por su uso y centralidad en el funcionamiento de los *dispositivos didáctico-pedagógicos*. Puede encontrarse un desarrollo más amplio de la noción de artefacto y su vinculación con el funcionamiento de *dispositivos didáctico-pedagógicos* en Falconi (2015, 2016).

⁷²Esta ponencia se enmarca el trabajo compartido del equipo de investigación con la dirección de Nora Alterman y Adela Coria del proyecto *Experiencias de enseñanza. Estudio de casos en aulas y escuelas primarias y secundarias en la ciudad de Córdoba*, cuyo objetivo es reconstruir las marcas distintivas de las experiencias de enseñanza en instituciones primarias y secundarias de nuestra ciudad. la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), el cual integramos con otrxs docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, y que se aboca al estudio de las *experiencias de enseñanza en escuelas de la ciudad de Córdoba*.

⁷³Ambas asignaturas son de reciente creación en el diseño curricular de la Provincia de Córdoba como parte de un proceso de cambio en la oferta de enseñanza para el nivel en el año 2010 y que se oficializó en la versión del diseño jurisdiccional para el período 2012-2015. Por su parte

El diseño teórico-metodológico se enmarca en un enfoque cualitativo en una fase exploratoria. La estrategia de recolección de datos se planificó con una primera conversación con lxs docentes de las unidades curriculares para una presentación y acuerdo de trabajo, el cual consistió en una entrevista previa al trabajo áulico. Posteriormente, una observación de una o dos clases en cada una de las unidades curriculares y una conversación posterior a la observación de clase con el/la docente a cargo.

Los objetivos específicos del trabajo exploratorio consisten en caracterizar el uso de viejas y nuevas tecnologías en experiencias de enseñanza de las asignaturas de CP y de FVT; comprender los sentidos que asignan lxs profesores a las tecnologías que seleccionan para sus propuestas de enseñanza y el modo en que éstas se articulan con otras decisiones didácticas; observar la dinámica de la clase en las que se incluyen las tecnologías, el modo en que estudiantes y docentes las utilizan así como las mediaciones que las mismas establecen en los procesos de enseñar y aprender; reconstruir las formas de presentación y organización de los contenidos que se objetivan en y a partir de los usos y modos de gestionar artefactos y herramientas/recursos para la enseñanza. Por lo tanto, en este trabajo proponemos algunas hipótesis provisorias que iremos profundizando en posteriores avances del estudio.

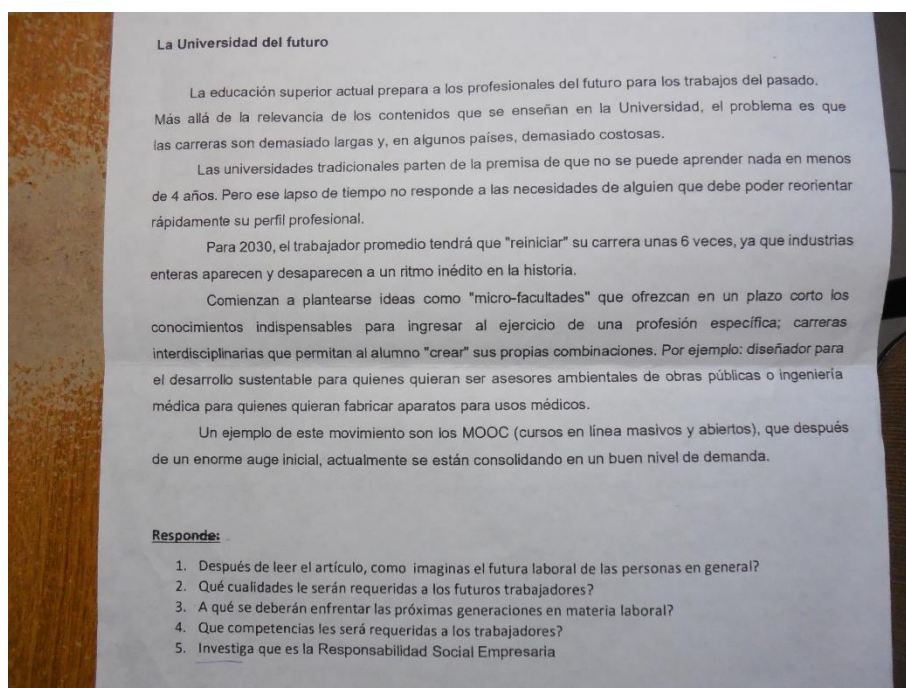
El análisis de las construcciones metodológicas de las clases de lxs profesores se organizan en el cruce de las siguientes dimensiones, las cuales consideramos son rasgos generales de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que parece consolidarse en las formas del tratamiento del contenido y el uso de recursos materiales en asignaturas del *Ciclo Básico* organizadas en torno a un eje relacional.

El uso de los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula

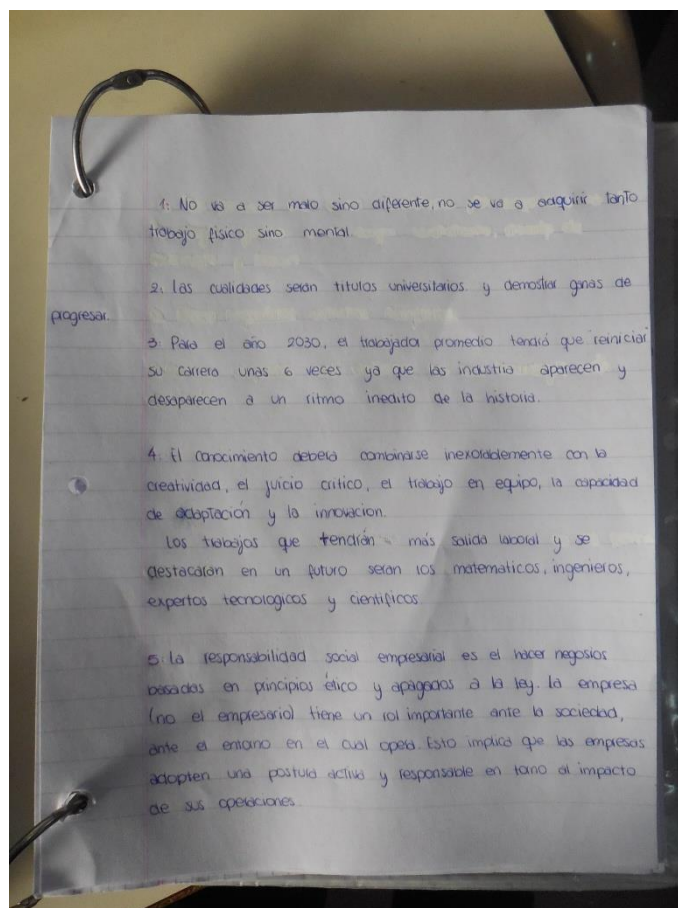
Un primer aspecto a destacar para comprender las opciones de lxs docentes con el uso de los materiales para el trabajo escolar se vincula con la disponibilidad y factibilidad de su gestión antes y durante la clase en función de resolver el “orden regulativo” y el

Ciudadanía y Participación se encuentra en 1er y 2do año del *Ciclo Básico* y en cada uno de los años escolares tiene asignadas tres horas cátedras (3 HsC), respectivamente que equivalen a un módulo de 80 minutos, más medio módulo de 40 minutos. Por su parte *Formación para la Vida y el Trabajo* constituye un trayecto curricular que se inicia en el 3er año del *Ciclo Básico* (con el eje “Sujetos, contextos, inclusión”) y continua en el 4to, 5to y 6to del *Ciclo Orientado*.

“orden instruccional” (Bernstein, 1988) dentro del aula⁷⁴. Al respecto, uno de lxs profesores señala: “*si les dejo la fotocopia en la fotocopidora después llega el momento de la clase y te dicen ‘ah, no la compre’, ‘ah no traje plata ¿puedo ir después’. Entonces, no, yo les llevo el material. A lo sumo sino cobro pierdo yo, pero ellos no pierden de trabajar*”. La fotocopia suministrada por el docente incluye una guía de preguntas para ser contestada en la carpeta de lxs alumnxs (respuestas que son idénticas en varias carpetas recolectadas). De igual forma, en algunos casos la opción por qué materiales utilizar orienta el modo de agrupar a los alumnos en la clase, para que comiencen a trabajar sin tener que modificar cómo están ordenados en las tres filas con bancos de a dos: “*siempre trabajan de a dos para que no se haga mucho lío*”.



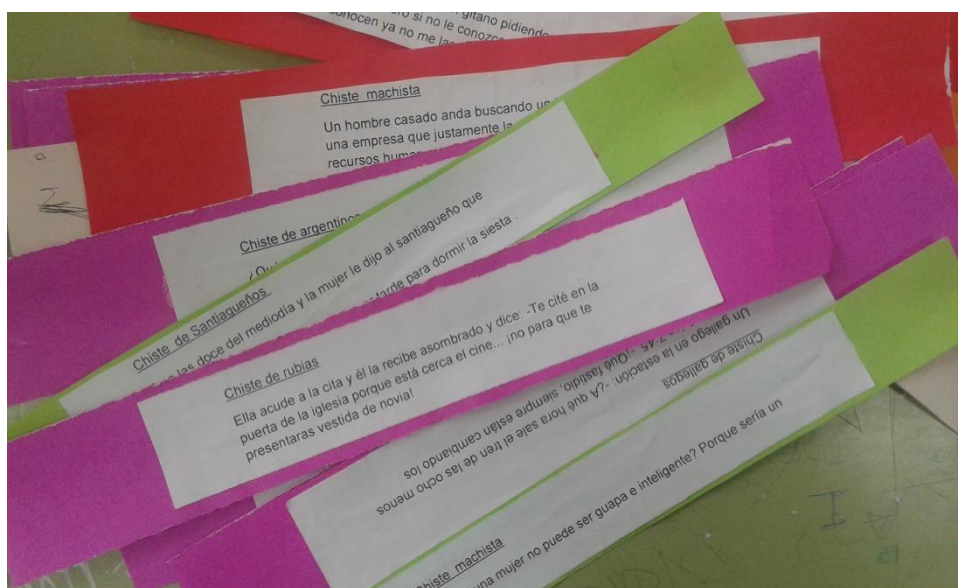
⁷⁴Basil Bernstein (1988) analiza dos órdenes “regulativo” e “instruccional” como constitutivos de los procesos de transmisión educativa: “las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental tiene que ver con la adquisición de destrezas específicas y [...] habilidades... y el orden de expresión [regulativo] pretende transmitir una imagen de conducta, carácter y modales...” (1988:38). Ambos órdenes están estrechamente relacionados y sólo son escindibles analíticamente.



Otrix de lxs docentes de FVT de 3ro utiliza la observación de una película en una de las dos clases registradas. No obstante, como manifiesta, el uso de ese recurso es una excepción: “...porque siempre íbamos al texto: ‘busquen en el texto’ ”. En general, la herramienta didáctica que porta información es una selección de fotocopias del libro de texto que utiliza junto con otro recurso omnipresente como son las “guías de trabajo”: “los chicos ya tienen un material bibliográfico que vamos leyendo y vamos haciendo actividades durante la clase..., sacamos nosotros copias y le damos a los chicos de lo que realmente nos interesa, recortamos y armamos nuestro propio apunte como para que sea lo más específico y no se extienda el tema”. Estos artefactos y herramientas “tradicionales” ordenan y buscan promover la productividad de los alumnos con las tareas en el aula para que posteriormente puedan ser evaluados: “...al no contar acá con recursos [informáticos] tengo que volver a lo tradicional. Y los chicos trabajan y por ahí, cuando se ponen muy hiperquinéticos en la última hora, que es desde las doce hasta la una y media, la opción que me queda es: ‘Me llevo la actividad’. Y los chicos cumplen, en su mayoría cumplen...”

Algo similar sucede con el recurso que elige la docente de CP (1º año) para “hacer hacer” la actividad académica en tanto una herramienta didáctica “efectiva” para

abordar el contenido y gestionar la vida en el aula (Falconi, 2015, 2016). La profesora arma una serie de pequeñas cartulinas que contienen un “chiste”, las cuales son el soporte material y simbólico para presentar y hacer circular el contenido:



Al respecto, la docente de CP manifiesta el sentido del armado de este recurso, junto con el uso del pizarrón y la carpeta, para dar un orden de trabajo al grupo-clase: *“...breve la introducción, tampoco escuchan mucho, no se les puede hablar mucho porque interrumpen, hablan, es como que hay que dar así un concepto fundamental y bueno a partir de ahí trato de darles actividades que ellos hagan (...) En este grupo muchas veces escribo en el pizarrón las ideas fundamentales como para que les quede bien en la carpeta y lo estudien y el concepto quede claro”*. No obstante, recurre a materiales que permitan establecer un diálogo con las experiencias y sentidos cotidianos de los alumnos: *“Por ahí les traigo alguna historieta para completar, papelitos de colores para dividir los grupos, fotocopias...”*. Al respecto, manifiesta cuando consultamos acerca de la elección del recurso de los “chistes”: *“...uno cree que les puede gustar y que por ahí se pueden interesar...”*. En tanto que considera que el humor como género discursivo cotidiano, a la vez que universal, posee una función didáctica estratégica.

Consecuentemente, lxs docentes señalan que recurren poco al uso de artefactos con nuevas tecnologías debido a su indisponibilidad y, en consecuencia, el riesgo que ello tiene de complicar el desarrollo de las actividades pensadas para el aula. Tanto profesores como alumnos manifiestan que las netbooks están descompuestas, no hay conectividad o no tienen “paquete de datos” en sus teléfonos móviles. Por lo tanto, lxs

docentes aseguran la tarea con los textos impresos (que en la mayoría de las veces son provistos por ellxs mismos a lxs alumnx), junto con la infaltable carpeta. Estrategia con la que aseguran que lxs estudiantes trabajen en clase. Una vía regia para hacer un uso maximizado del tiempo escolar haciendo las tareas clase a clase, en un orden de trabajo que está direccionado por la secuencia continua y sumativa de los contenidos organizados en los programas de las asignaturas.

Una perspectiva valorativa en el abordaje/tratamiento de los contenidos

Una recurrencia en las clases de estas asignaturas es la modalidad que asume el abordaje de los contenidos en una transmisión centrada en valores, aunque con matices según se trate de docentes de FVT o de CP. Para uno de lxs docentes de FVT entrevistados la transmisión de valores sería un punto nodal de la asignatura. En las clases observadas aborda la temática “Educación y trabajo”. Al respecto, la docente señala que persigue como objetivo: “*Obtener valores y valorar la educación para lograr un trabajo*”. En la primer clase, la tarea consiste en la lectura en voz alta por parte de diferentes alumnos de fragmentos del “*apunte*”, con intercambios y ejemplificaciones sobre actitudes y habilidades importantes para acceder a un trabajo y conservarlo, cerrando con una actividad que solicita identificar en ejemplos dados algunas aptitudes y/o actitudes para el trabajo. En el encuentro siguiente, la estrategia de abordaje consiste en mirar la película “Manos milagrosas” y, posteriormente, hacer su análisis desde una articulación entre conceptos-ejemplos. De este modo, el film se presenta como fuente de contenido y comprensión (Litwin, 2008); sin dejar de lado que la selección del recurso responde a su vez, a la intención de compartir con los estudiantes una producción que según la docente tiene valor emocional y un mensaje moral desde un manera de pensar un proyecto de vida donde se destaca la valoración positiva de la educación y el apoyo familiar.

Por su parte, otrx docente de FVT se encuentra desarrollando la temática de “Educación, Nuevas Tecnologías y Mundo del trabajo” con el objetivo de trabajar con lxs estudiantes “*los nuevos empleos con las nuevas tecnologías... cómo se deberían preparar con una mirada hacia el futuro*”. El texto que les entrega en clase se denomina “Nuevas profesiones y competencias necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo”. Como refiere en las entrevistas busca desarrollar “*la actitud, aptitud, la responsabilidad, son valores ¿no?, la perseverancia y cómo se pueden lograr objetivos siempre que uno se lo proponga...*”

De manera articulada, los datos parecen indicar que la manera de abordar y trabajar con los contenidos y los recursos busca abonar y reforzar en esos valores la formación de un tipo de “oficio de alumno” (Perrenoud 2006:9-24). Al respecto como expresa unx de lxs docentes comparando desempeños: “...*este otro chico, están rehaciendo porque no habían cumplido con la consigna. Entonces cuando ellos me lo presentan : - ‘¿la consigna cuál era?’ ,me contestan - ‘Ah, pero no entendí’ , - ‘¿Seguro que no entendiste?’ . Y le digo: ‘Hace un mes que te dí este trabajo’*”. Así podemos analizar provisoriamente que el uso de las materialidades, los modos de agrupar y hacer trabajar a los alumnos y el enfoque de los contenidos transmiten una concepción de sí mismo como estudiantes que se ligaría con una concepción del trabajo y con una imagen como futuros trabajadores.

Por su parte, la docente de CP de 1er año, plantea algún contrapunto con el recurso didáctico que utiliza con este abordaje de los contenidos. La consigna que elabora es “*Leer el chiste e identificar cuál es el estereotipo que está sosteniendo esa idea*”. En la tarea reconocemos una intencionalidad de desarrollar un concepto para problematizar algunas nociones presentes en la vida cotidiana. Así en un primer momento de la clase desarrolla brevemente la definición de “estereotipo” y registra algunas ideas en el pizarrón: *Estereotipo es una imagen aceptada comúnmente por un grupo sociedad - Constituye una imagen mental acerca de un aspecto de [un individuo] o grupo social Ej. Si usas zapatillas de Marca tenes mas status / Muestran una imagen distorsionada de la realidad*”. En un segundo momento, los estudiantes realizan la actividad. Leen el chiste en voz alta e intentan responder a la consigna. La profesora orienta a través de preguntas para ayudar a una comprensión más profunda del concepto y va registrando en el pizarrón: *Los santiagueños son vagos / Los gitanos no son honestos / Los argentinos son agrandados*”. La propuesta con el uso de las materialidades, las actividades y la perspectiva de las consignas no intentan imponer un sentido valorativo, sino que los alumnxs pueden poner en cuestión y dialogar con sus significados culturales y experienciales que portan provenientes del mundo social.

A partir de esta primera exploración quedan sugeridas dos hipótesis a profundizar, posiblemente ligadas, acerca de los sentidos otorgados a los contenidos en las construcciones metodológicas de las asignaturas analizadas: el modo que articula el tratamiento de los saberes en la formación de un tipo de “oficio de alumno” y, por otra, las continuidades y discontinuidades con respecto a los enfoques prescritos por los diseños curriculares jurisdiccionales.

El modo informativo de los contenidos y las tecnologías utilizadas

En las construcciones metodológicas relevadas se puede reconstruir una manera de tratamiento del contenido con los artefactos que consiste en identificar la información en un recurso y copiarla en la carpeta, orientada por la resolución de una guía de actividades. Si bien se espera que el trabajo con dichos artefactos opere una mediación en la transformación de esa información en conocimiento, el tipo de actividad cognitiva propuesto no estaría facilitando su logro.

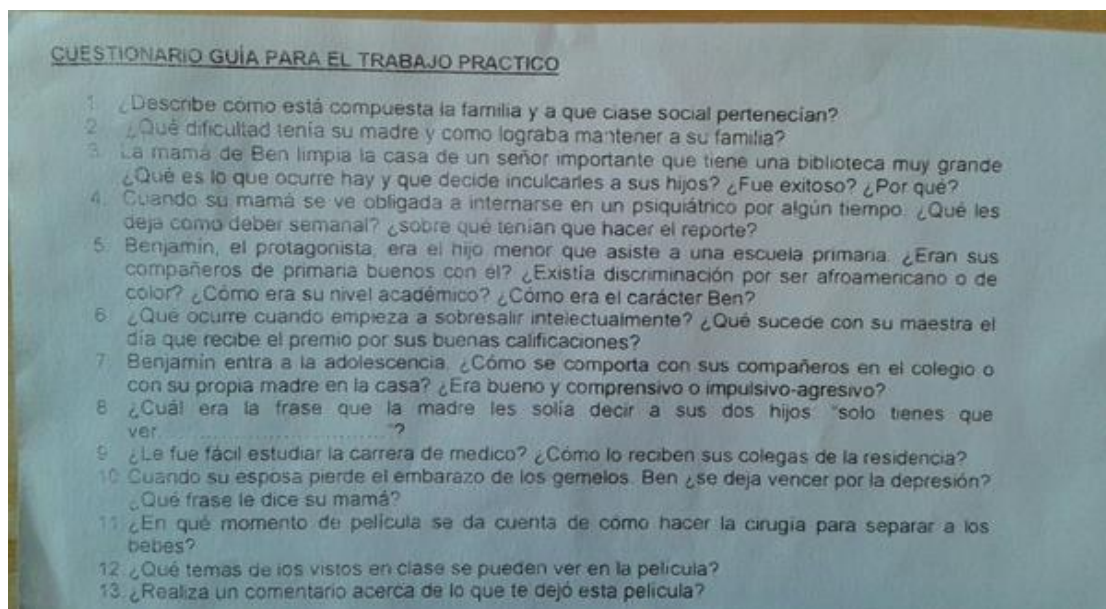
Esto nos remite a la tensiones entre información y conocimiento en las prácticas de enseñanza, que ya han analizado otros autores (Litwin, Maggio y Lipsman, 2005). En esta línea podemos caracterizar como información a aquello a lo que se accede consultando las fuentes y que puede resultar valioso posteriormente si se transforma, se contextualiza, se reelabora y construye conocimiento. Este último implica al sujeto, en su acción, en sus decisiones y reelaboraciones. Por otra parte, dado que la información puede ser transmitida como está, debe ser registrada, sintetizada, transcrita, pero no opera como saber práctico o para reflexionar sobre la práctica.

Las clases observadas de FVT, en ambos casos aunque con matices, dieron cuenta de esa preocupación por el acceso a la información, su recuperación y su evaluación a través de los artefactos; con consignas mayormente orientadas a la identificación de una respuesta o de una correspondencia concepto-ejemplo.

En un caso de FVT de 3ro, el docente suministra una fotocopia de un texto recuperado de internet, acompañado de la “guía de trabajo” con cuatro consignas que conllevan la transcripción de respuestas textuales; y una que no puede ser respondida desde el texto (“*Investiga qué es la Responsabilidad Social Empresaria*”), demandando una búsqueda de información. Inicialmente se expresaron dificultades para resolver esta última tarea por no contar con acceso a internet (el módem del aula está apagado y los estudiantes dicen no tener datos móviles en sus celulares); pero luego un estudiante consigue la respuesta con su celular y se las pasa a sus compañeros. A partir de estas consignas, se configura una dinámica de interacción didáctica en la cual los alumnos identifican la respuesta en la fuente (internet) y la transcriben a su carpeta, lográndose idénticas respuestas. En esta dinámica el otro (profesor, compañero) opera sólo como ayuda para identificar en qué lugar se encuentra la respuesta y se observa una preocupación por el registro de información, más que por la construcción de conocimiento significativo. Este énfasis en identificar la información para registrarla remitiría a un modo de pensar el conocimiento como objeto estático y estandarizable, desde una concepción

representacionista del conocimiento que lo entiende como copia del mundo. Allí la escuela, y el aula particularmente, operan como “máquina de estandarización” de prácticas cognitivas que asocian conocer a reproducir de manera uniforme una información que se presenta como verdad objetiva (Najmanovich, 2009).

Otro aspecto propio del modo de trabajo observado, destaca la importancia de completar la carpeta. Gesto que los alumnos ya tienen incorporado en su oficio de estudiantes secundario. Y que en muchos casos es el medio de evaluación, como observamos en el otro docente de FVP. Allí, la profesora se vale del registro en la carpeta como un medio para hacer que los chicos trabajen, en base a las consignas proporcionadas en el apunte o por ella, fuera del artefacto. Particularmente, cuando se observó la película, el visionado estuvo acompañado por un cuestionario guía que debía ser entregado resuelto:



Como se observa en la imagen, el cuestionario incluye consignas que apelan a un trabajo de síntesis del film; con un fuerte énfasis en el reconocimiento de la información que el mismo porta respecto de un caso ejemplar, biográfico, que luego se espera sea relacionado con los contenidos trabajados desde el apunte y en clases. Sólo las últimas consignas remiten a procesos cognitivos diferentes del reconocimiento y síntesis de información: “12. ¿Qué temas de los vistos en clase se pueden ver en la película? y 13. Realiza un comentario acerca de lo que te dejó esa película”. En la misma dirección, la clase siguiente a la de la película se organizó en base a un primer segmento de recapitulación oral del argumento por parte de los estudiantes, y un segmento más amplio de resolución en parejas de una actividad evaluativa. Dicha evaluación, definida sobre la marcha por la necesidad de calificar al cierre del trimestre, implicaba leer el

apunte y luego *“Redactar un texto relacionando la película con el texto leído”*. En la resolución de la misma, pudimos observar a los estudiantes trabajando a partir de los recursos y artefactos (texto, película y guía) explicitando dudas y desorientación sobre la demanda explicitada bajo el término *“relacionar”*.

Nuevamente aquí, aparece la dinámica de consultas al docente buscando identificar a dónde está la información, la respuesta correcta. Y aunque en este caso, la expectativa de la profesora es que los estudiantes avancen en reflexiones, el mismo modo de plantear y orientar las consignas, la secuencia didáctica y los intercambios orales en la clase, terminan conduciendo a la reproducción y en las resoluciones sólo aparecen los reconocimientos de presencia (*“el texto habla de ... y esto aparece en la película”*) sin lograr ir más allá de la información desde procesos de transferencia y/o reconstrucción. Entendemos que este modo de tratamiento del contenido hace énfasis en el trabajo con “estados de conocimiento” (Bernstein,1988), con conceptos y definiciones, que son leídos y transcritos; y más allá de las intenciones docentes sólo promovería una comprensión parcial y acotada del contenido.

Una manera de enseñar a hablar, leer y escribir con diferentes tecnologías: uso de artefactos y herramientas didácticas

Un cuarto aspecto que observamos en la construcción metodológica es la relación de las materialidades con las prácticas de oralidad, lectura y escritura, vinculada también a las tres dimensiones desarrolladas previamente. Lxs docentes observados parten de un diagnóstico acordado institucionalmente acerca de las dificultades que existen en torno a las maneras de leer, escribir y hablar en el aula.

El profesor de FVT comenta acerca de la producción (por parte de lxs estudiantes) de textos escritos: *“es un hábito que no lo tienen muy desarrollado, ellos el hábito que tienen bien desarrollado es el de la inmediatez, buscar respuesta ya, vos viste que se escriben más con jeroglíficos con que palabras reales (...) La lentitud que a veces tienen porque no manejan bien la escritura, y si los mandas a escribir un curriculum y no lo pueden hacer...”* En el relato se destaca una problemática en torno a las prácticas de escritura en el contexto escolar, por un lado aparece una dificultad en el sentido de “poner la voz propia” en las producciones y también en relación con los aspectos formales de los textos que elaboran los estudiantes.

Al mismo tiempo, y en razón de que lectura y escritura son prácticas indisolubles, esta preocupación se extiende a las prácticas de lectura: *“es importante que puedan leer e*

interpretar lo que leen, para que puedan comprender luego, para que puedan analizar (...) para desenvolverse en la sociedad con criterios, porque el que vos leas un apunte, el que vos lo analices y los razones te posiciona, si puedes tomar y decidir de eso que aprendiste y no de lo que te dijeron, para mí eso es importante...”. El profesor señala la necesidad de promover un tipo de lectura que contribuya a formar estudiantes-lectores autónomos y conscientes, así vistas, las habilidades de lectura y escritura aparecen ligadas a la apropiación (Chartier, 1999) de saberes escolares.

De manera coincidente la profesora de FVT menciona “... he visto que a algunos les dificulta mucho todavía la parte de interpretar el texto. Sin lugar a duda que debe faltar mucha práctica de lectura de cualquier tipo de texto en general. Y de la interpretación de textos, vuelvo a repetir, que es una dificultad que se habla acá en la escuela que ya viene de años atrás.”

La docente de CP relata, además, que este año desarrollaron una experiencia de conformar un curso con repitentes. Por esta razón comenta que van “más lento”- se refiere al desarrollo de los contenidos prescriptos- porque se detiene mucho en tratar de desarrollar algunas habilidades como la oralidad y la lectura comprensiva. La consigna que propone consiste en *leer el chiste e identificar cuál es el estereotipo* y destina gran parte del tiempo de la clase a generar una instancia en la que todos los estudiantes lean en voz alta. Con el objetivo de contribuir a la problemática mencionada, la docente propone una instancia de conversación en la que va guiando a los estudiantes, mediante preguntas orientadoras, a reflexionar sobre aquello que se lee. Algo que también formó parte de la dinámica de una de las clases de FVT, pero imprimiendo una cierta lógica de control de la atención a la lectura que los compañeros hacían.

Como contrapunto a las propuestas de los docentes de FVT, en el caso de CP, reconocemos que el recurso seleccionado y la actividad cognitiva propuesta, habilitan una manera de relacionarse con la lectura y la escritura que abre un espacio para la construcción de conocimiento.

Conclusiones

El análisis de las construcciones metodológicas desarrolladas en clases de profesores de CP y FVT permiten reconstruir los rasgos generales de un *dispositivo didáctico-pedagógico* que parece configurarse en las formas de tratamiento del contenido y los usos de diversas tecnologías en asignaturas del *Ciclo Básico* que curricularmente se organizan en torno a un eje relacional. Rasgos que hemos caracterizado como: el uso de

los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula, una perspectiva valorativa en el abordaje/tratamiento de los contenidos, un modo informativo de presentar los contenidos y de enseñar a hablar, leer y escribir con y a partir de las tecnologías didácticas disponibles y utilizadas.

En dos de los casos observados los artefactos y herramientas son usados para un tratamiento de los contenidos ligado a la intencionalidad de transmitir ciertos valores desde una moral que pareciera ceñirse a un único modo posible de acción del sujeto, que se liga a un sentido pragmático de las metas que debe perseguir socialmente. Por momentos más en algún caso que en otro, es un abordaje que desplaza otras perspectivas que se vinculan con las dificultades y los conflictos que conlleva la prosecución de ciertas metas en sociedades que presentan altos grados de desigualdad social.

A su vez, los artefactos y herramientas orientan un modo de tratamiento del contenido que sería efecto de las tradiciones de trabajo en la organización y dinámica de la escuela secundaria y que enfatiza un trabajo que circunscribe a los mismos en un formato informativo. Modo de tratamiento que hace hincapié principalmente en los “estados de conocimiento” de la asignatura (Bernstein,1988) objetivados en actividades de resumen y de interpretación y relación concepto-ejemplo, que, por lo general, olvidan un tipo de conocimiento ligado a la contemporaneidad y a los conflictos en los procesos sociales. No obstante, en algunos casos los docentes advierten los límites de sus propuestas y, en consecuencia, buscan alternativas didácticas que sugieren algunos cambios, pero que no terminan de reconfigurar los modos de tratamiento de los contenidos, efecto, en parte, de las condiciones estructurales del trabajo en la ES (la mayoría de estos docentes tienen el máximo de horas posibles en la enseñanza de nivel medio -incluso desempeñan tareas de gestión en otras instituciones-), la disponibilidad de las viejas y nuevas tecnologías, la organización del formato escolar en tiempos, espacios y agrupamiento de los cuerpos, las prescripciones curriculares y los saberes didácticos pedagógicos con que cuentan los docentes que habilitan la continuidad de ciertos modos de circulación de las materialidades y los saberes.

A partir de este trabajo exploratorio nos proponemos continuar la indagación sobre los rasgos de este *dispositivo didáctico pedagógico* de la escuela secundaria en las particularidades que asume en asignaturas con las características de CP y FVT, desde el cruce de tres planos o dimensiones: los diferentes efectos que producen las trayectorias formativas de lxs docentes en los armados didácticos cuando las asignaturas se vinculan

a determinados campos disciplinares, en virtud de los saberes pedagógicos y didácticos disponibles; las orientaciones y enfoques que proponen y sugieren los diseños curriculares en este tipo de asignaturas; y la recurrencia de la selección y uso de artefactos y herramientas didácticas disponibles en el marco de las condiciones estructurales de la organización de la ES.

Bibliografía

Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Akal Universitaria, Madrid.

Cole, Michel (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro.* Morata, Madrid.

Coria, A. (2014). “*Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)*”. En Miranda, E. et al. (Comp.). *Formación de profesores, Sujetos y Prácticas Educativas* Córdoba: UNC. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP. E-Book.

Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Edelstein, G., y Coria, A. (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz, Buenos Aires.

Falconi, Octavio (2015). “El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos”. IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. CIFYH – ECE. FFyH - UNC.

Falconi, Octavio (2016) "Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria", Tesis doctoral. Flacso, Argentina.

Litwin, Edith, (2008),*El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos.* Paidós.

Litwin, E.; Maggio, M y Lipsman, M. (comps.) (2005) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis.* Amorrortu. Bs. As

Meirieu, P. (2001). *La Opción de educar. Etica y pedagogía.* Barcelona: Octaedro.

Najmanovich, D. Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Revista propuesta educativa*, nro 32, 2009. FLACSO, Bs. As. En línea <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704008.pdf> (agosto de 2017)

Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar.* Editorial Popular, Madrid.

Título: Experiencias de Enseñanza. Invenciones, materialidades e interacciones en casos de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba

Autoras: Nora Alterman, Adela Coria

Correos electrónicos: nalterman1@gmail.com coriaadela@hotmail.com

Esta presentación da continuidad a los estudios desarrollados por nuestro equipo sobre condiciones de escolarización y transmisión de saberes; dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar entre los niveles primario y secundario en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba y a sus formas de articulación, solapamientos y discontinuidades entre los tres niveles del sistema.

La investigación que se presenta en esta oportunidad se orienta a reconstruir la red entre procesos de invención docente (De Certeau, 1996), las materialidades en juego (Burke, 2012; Chartier, 1999; Rockwell, 2005), y los procesos interactivos en aulas y en espacios ampliados de escolarización (Mancovsky, 2011; Rockwell, E.; 1998; Cazden, 1991). Interesa analizar las marcas distintivas de la experiencia en un caso de enseñanza, que consiste en un itinerario didáctico compartido entre dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Profundizamos en los modos particulares en que los y las docentes recrean en sus clases los saberes curriculares oficiales y culturales a través de sus propias invenciones. Estas invenciones suponen también el vínculo con esos saberes, con los saberes del oficio, y con los saberes de la alteridad que se juegan en procesos interactivos (Cifali, 2005).

Palabras claves: Experiencia, enseñanza, invenciones, materialidades, interacciones, escuela secundaria

Introducción

Esta presentación da continuidad a los estudios desarrollados por nuestro equipo sobre condiciones de escolarización y transmisión de saberes; dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar entre los niveles primario y secundario en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba y a sus formas de articulación, solapamientos y discontinuidades entre los tres niveles del sistema⁷⁵.

Las principales conclusiones de los estudios en los últimos años orientados a comprender las marcas distintivas de estos dispositivos en los distintos niveles han mostrado los siguientes signos:

- Emergencia de nuevas regulaciones en el plano de las políticas que orientan el trazado de la evaluación⁷⁶ a nivel nacional (Aprender 2016) e internacional (PISA 2015-2016), prueba que trajo aparejadas fuertes controversias conceptuales y metodológicas.

⁷⁵ Proyectos subsidiados por Secyt-UNC períodos 2008-2015.

⁷⁶ Resulta de interés para esta discusión consultar algunos artículos incorporados en el blog "Conversaciones Necesarias" <https://conversacionesnecesarias.org/category/evaluacion/>; <http://conversacionesnecesarias.org/>

- Nuevas normativas en relación con la disciplina escolar a través de resoluciones provinciales orientadas a su regulación en los niveles inicial, primario y secundario a través de la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia (Res. 149/10; 558/15).
- Variabilidad en las formas de implementación de la Unidad Pedagógica entre primer y segundo grado de la escolaridad primaria definida por el Consejo Federal de Educación, generando expectativas, representaciones y prácticas muy diversas respecto de la superación del fracaso escolar en el inicio de las trayectorias educativas, en padres, docentes y directivos, así como entre escuelas estatales y privadas.
- Construcción de representaciones contrapuestas en docentes y directivos respecto del lugar innovador de la Jornada Extendida en oposición a las prácticas de enseñanza dominantes consideradas “tradicionales” en la jornada regular, especialmente en escuelas en las cuales asumen la enseñanza los mismos docentes en ambos tiempos escolares.
- Discontinuidades sustantivas en el dispositivo de evaluación en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria, en particular, en escuelas de élite.
- Solapamientos evidentes entre los dispositivos de evaluación y de la disciplina en escuelas secundarias que atienden a sectores marginalizados con marcada debilidad en la explicitación de las reglas que regulan la evaluación de los aprendizajes.
- Rupturas relevantes en el lugar ocupado por los preceptores, figura clave de mediación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, en relación a las nuevas funciones que se espera que cumplan en la actualidad.
- Multidimensionalidad de la problemática de la deserción en la Universidad Nacional de Córdoba, ligada prioritariamente a la carrera elegida, a la condición etárea y de trabajo de los estudiantes. (Quienes tienden a permanecer en la universidad y muestran avances significativos en sus estudios, provienen de escuelas privadas en su mayoría y se inscriben en carreras ligadas a las ciencias básicas).

Estos resultados se inscriben en condiciones de escolarización que han mostrado ser singulares de cada realidad institucional, pero que también remiten a problemáticas de orden estructural del sistema educativo en su conjunto. En ese sentido, hemos puesto el acento en estudiar la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, 1998, 2003).

Para el período 2016-2017 interesó profundizar el análisis de experiencias de enseñanza en aulas y a nivel escolar desde un marco referencial conceptual y metodológico que se desarrolla en el apartado siguiente.

El estudio de experiencias de enseñanza: una perspectiva

Se adopta la categoría “experiencias de enseñanza” (Contreras, 2010; Larrosa, 2009; Dewey, 1916-2002) para aludir al estudio de los dispositivos que configuran el proyecto pedagógico en su expresión didáctica, en aulas y escuelas. Dichos dispositivos son la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos y sus significaciones (Bernstein, 1993; Foucault, 1997; Meirieu, 1998) que analizaremos en las siguientes dimensiones: la invención docente, las materialidades en juego –virtuales

y no virtuales- y los procesos interactivos. Las dimensiones aludidas están atravesadas por las regulaciones de los comportamientos y las significaciones para los sujetos.

Es preciso señalar que la experiencia supone, antes que nada, un acontecimiento, “el pasar de algo que no soy yo (...), algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad”. (Larrosa, 2009:14). Con estos términos el autor se refiere a un principio de alteridad o de exterioridad, porque en la misma palabra experiencia está contenida la idea de ese *ex* que es un algo o un alguien externo, un acontecimiento que es exterior a mí, que es completamente otro (Coria 2014a).

Por su parte, J. Dewey en el libro *Democracia y Educación* (1916) sostiene que “esa acepción de experiencia recoge sólo una fase parcial de ese acontecer; no constituirá una experiencia en su pleno sentido hasta tanto suframos después las consecuencias de lo realizado y, sobre todo, cuando seamos capaces de relacionar lo primero y lo segundo, es decir, aquello hecho y las consecuencias derivadas de su acción” (Citado por Beltrán Llavador, 2012:289).

La enseñanza como tal es un acontecimiento que nos involucra en las decisiones materiales y en la subjetividad. La dimensión de las invenciones docentes permite explorar y analizar diversas iniciativas en las escuelas a partir de una lectura “en positivo” de la realidad escolar, una lectura que implica asumir una perspectiva epistemológica y metodológica para percibir aquello que los sujetos hacen, saben, logran y tienen y no solamente aquello que suele ser interpretado en términos de carencias y de lo que les falta (Charlot, 2006).

En este contexto, resignificamos la categoría de bricolaje. Meirieu (2001), retomando a C. Levi-Strauss (1962), señala que toda actividad pedagógica se parece a la del bricolaje, en tanto esta actividad supone hacer uso de un inventario constituido de materiales pedagógicos disponibles, sugerencias de revistas especializadas, experiencias de otros colegas, entre otras herramientas, para iniciar una especie de diálogo a partir del cual inventar algo nuevo. De esta manera, interesa reconocer el modo en que un docente recrea en su propuesta de enseñanza “el esfuerzo por capitalizar herramientas que le permitan inventar algunas de estas configuraciones originales que le sorprendan incluso a él mismo por su sorprendente eficacia” (Meirieu, 2001: 106).

De allí que, “*invención e incertidumbre* son dos rasgos sustantivos de toda práctica de enseñanza, la definen. Podemos pensar en este sentido que hay un doble movimiento al enseñar: como docentes asumimos el desafío de imaginar cómo convertir los saberes culturales para interpelar y abrir el deseo de saber, provocaciones al pensamiento y a la búsqueda, y al mismo tiempo, no sabemos qué nos deparará el minuto a minuto de cada clase, y menos aún hasta dónde llegará ni cuándo efectivamente inicia, como dice Philip Jackson (2002), nuestra influencia en los estudiantes” (Coria, 2014a: 5). En ese sentido, Dewey alude al concepto de *experiencia reflexiva* para interponer un pensamiento o cadena de estos que vincule los momentos de acción y consecuencia, o en los términos en que venimos hablando, invención e incertidumbre.

La investigación se orienta a reconstruir la red entre procesos de invención docente (De Certeau, 1996), las materialidades en juego (Burke, 2012; Chartier, 1999;

Rockwell, 2005), y los procesos interactivos en aulas y en espacios ampliados de escolarización (Mancovsky, 2011; Rockwell, E.; 1998; Cazden, 1991).

En esta reconstrucción podemos objetivar los esfuerzos pedagógicos que maestros y profesores realizan para poner a disposición de los alumnos los saberes producto de la selección cultural oficial y aquéllos que deliberadamente re-seleccionan y entraman en itinerarios (Coria, 2014c) o secuencias que se despliegan en el tiempo escolar habitual.

Las tres dimensiones en análisis: invención docente, materialidades en juego y procesos interactivos, se encuentran atravesadas por las regulaciones de los comportamientos. Como hemos referido en otro trabajo (Alterman y Coria, 2014), para Bernstein, el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, por lo cual, en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos, y el disciplinamiento social como efecto a largo plazo. Desde una lectura en clave pedagógica basada en Meirieu, podemos afirmar que existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza, muchas de ellas referidas al mantenimiento de la disciplina (Alterman, N.; Coria, A. 2012).

En esta nueva etapa, el estudio de las experiencias de enseñanza permite avanzar por sobre el reconocimiento de las condiciones de escolarización y profundizar en los modos particulares en que los y las docentes recrean en sus clases los saberes curriculares oficiales y culturales a través de sus propias invenciones. Estas invenciones suponen también el vínculo con esos saberes, con los saberes del oficio, y con los saberes de la alteridad que se juegan en procesos interactivos (Cifali, 2005). Nos planteamos reconstruir las marcas distintivas de la experiencia en un caso de enseñanza, que consiste en un itinerario compartido entre dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo etnográfico (Rockwell, 2009; 1998) que busca identificar y reconstruir las dimensiones mencionadas en los dispositivos de enseñanza en la escolaridad obligatoria. En esta presentación pondremos un acento especial en el itinerario didáctico construido por las profesoras de ambas escuelas recuperando su proceso de invención; en las materialidades que son soporte de sus producciones y que habilitan otras en los alumnos, y en algunas interacciones entre docentes y estudiantes que tienen lugar en la virtualidad. A estos efectos se ha trabajado con la planificación del itinerario didáctico, entrevistas a las docentes responsables, y con los registros disponibles en el aula virtual, en especial, las producciones de los estudiantes.

Invención, materialidades e intercambios en el itinerario didáctico “Reconocerme junto a otros”⁷⁷

⁷⁷ Propuesta de enseñanza interinstitucional “Reconocernos junto a otros”, promovida desde el Instituto Técnico Ing. Noel Etchegoyen a cargo de las profesoras Ana Carolina Barraza y María Cecilia Barraza, quienes invitan a participar al Instituto Secundario Gral. San Martín, a cargo de las profesoras Verónica Pacheco, María Eugenia Alzogaray y Camila López.

Todo proceso de planificación supone un trabajo de invención que implica imaginar muy variadas formas de transmisión de un saber y a través de ella abrir posibilidades a que el deseo de aprender tenga lugar. “Puesto que la pedagogía trabaja con lo humano y la decisión es una gestión difícil, no puede escatimar en invención...” (Meirieu, 2001: 104). Sin embargo, sería algo ingenuo pensar que uno puede reinventarlo todo por sí mismo: “Existen propuestas, métodos, herramientas... técnicas para poner remedio. Su conocimiento, su consulta regular, la prospección sistemática de lo posible, no hacen más que facilitar la toma de decisión e, incluso, estimular, por deslizamientos, desvíos, giros de todo tipo, la inventiva personal” (Meirieu, 2001: 104).

La enseñanza se despliega a través de soportes u objetivaciones culturales, a las que hemos denominado materialidades, que tienen importantes variaciones en la historia, muchos de los cuales sobreviven en las formas de escolarización, “coexistiendo y superponiéndose con otros en el tiempo, en las paredes, transformándose y permaneciendo a la vez” (Coria, 2014). En términos culturales, dichas materialidades cumplen una función de mediación en la enseñanza (Daniels, 2003), que Vigotsky nombra como “instrumentos mediadores” (instrumentos materiales, psicológicos y otros seres humanos), artefactos en los que se sedimenta un significado en el curso de la actividad humana.

Esas materialidades habilitan prácticas e intercambios diversos, desde las interacciones entre pares en el espacio del aula, que en general son reguladas de modo explícito por consignas de actividad, hasta aquellas que las rebasan producto de la espontaneidad e improvisación (Erikson, 1999). Los intercambios espontáneos pueden escapar a las decisiones didácticas planificadas, dominando así variaciones situacionales que abren nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social.

En el espacio virtual, la relación pedagógica y práctica conversacional que reconoce la importancia del diálogo en la transmisión (Cazden, 1991; Burbules, 1999) habilitan un juego en el cual se expresan un conjunto de preguntas, respuestas, re-preguntas, que alternativamente pueden circular e intercambiarse. (Coria y Basel, 2014).

La propuesta “Reconocerme junto a otros” es una creación didáctica pensada de manera interinstitucional para ser desarrollada durante un ciclo lectivo con alumnos de 1^a año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, que tienen marcadas diferencias en cuanto a la condición sociocultural de su alumnado. Este proyecto se desarrolla en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI). El eje conceptual que la articula es la relación entre identidad, género y diversidad. En palabras de sus autoras:

“La identidad es una construcción de prácticas, valores y normas que moldean la subjetividad humana en relación con la clase social y las experiencias históricas sociales. Cuando hablamos de identidad personal, nos referimos a rasgos o características propias de cada persona, desde la personalidad y el carácter, hasta las actitudes que vamos construyendo internamente y a veces exteriorizamos; es decir, todo aquello que nos hace únicos y permite diferenciarnos del resto de las personas. En esa construcción compleja intervienen aspectos hereditarios, biológicos y sobre todo culturales y sociales. Esa identidad personal es parte y a la vez contiene una identidad de género, y una identidad sexual. Identidades que se encuentran en constante movimiento y construcción, a partir del encuentro entre la dimensión biológica de las

personas y los aspectos culturales, en un momento histórico puntual, en un territorio geográfico particular y dentro de una sociedad que moldea, a la vez que es moldeada por estas identidades”.

En base a esta perspectiva teórica, el itinerario focaliza en el análisis de la identidad de género, estereotipos y roles, buscando desnaturalizar en los estudiantes las representaciones sociales construidas en torno a lo femenino y lo masculino que aparecen sedimentadas en juguetes, propagandas y producciones audiovisuales, gustos, preferencias, etcétera.

Las actividades imaginadas se desplegaron en tres escenarios: trabajo áulico en cada escuela, encuentro interinstitucional en la Reserva San Martín de la Ciudad de Córdoba y trabajo virtual en una plataforma digital así como en el aula presencial. Los dos primeros escenarios implicaron intercambios sobre los contenidos de ESI entre docentes y estudiantes, y entre pares, de ambas escuelas, contenidos que luego fueron re-trabajados en el entorno virtual de la escuela que cuenta con equipamiento y recursos tecnológicos apropiados.

Se trató de una propuesta integrada entre las asignaturas Lengua, Inglés, Educación Tecnológica, en torno al contenido transversal de ESI, con el esfuerzo de vincular saberes que suelen presentarse de modo altamente fragmentado en la educación secundaria, profesores que tienen tradiciones formativas diversas y una importante inversión de tiempo en las instituciones participantes, más allá de la carga horaria de cada asignatura.

Analizaremos a continuación cada escenario, poniendo el acento en las tres dimensiones de análisis anticipadas en este apartado.

Escenario 1: entrar en relación

Los primeros intercambios entre los estudiantes se establecen a través de “cartas de presentación”, que responden a una estructura con cuatro consignas. La carta podría considerarse un género discursivo en sentido amplio (Bajtín, 1982) que habilita una comunicación con el otro donde la impronta personal queda plasmada en el papel a través de diversos signos identitarios. La materialidad de la carta genera proximidad y deseo de encontrarse.

El ingreso a la intimidad de los estudiantes por la puesta en juego de este tipo de dispositivo es un asunto delicado desde el punto de vista pedagógico, en la medida en que, como Bernstein lo analiza (1993), podría interpretarse como “práctica pedagógica invisible”, con riesgos de no poder manejarse en sus efectos subjetivos. Advertidos de



esta posible consecuencia, se consensuaron en ambas instituciones criterios para el tratamiento de las escrituras de las cartas, donde el punto de vista ético fue dominante.

Concluido el momento de las cartas, se incorpora en el itinerario la película “Home” y el cuento “La historia de Julia”, con una serie de consignas para su análisis.

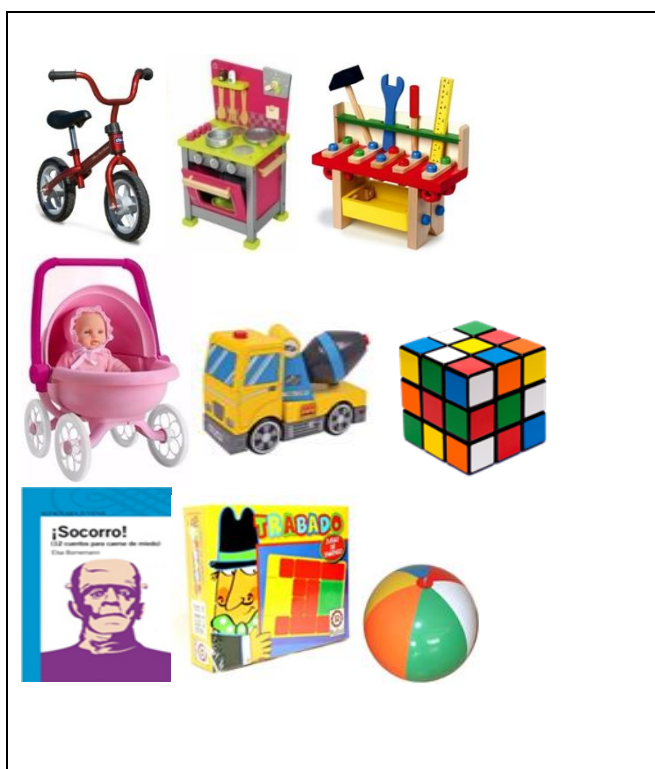
Tanto la narrativa audiovisual como la literaria posibilitan la interpelación de las representaciones estudiantiles acerca de los estereotipos de género, abriéndose un campo de trabajo que tensiona ideas personales y sociales ampliamente difundidas entre los jóvenes.

Escenario 2: el encuentro

El equipo docente definió un ámbito “neutral” y al aire libre para realizar el encuentro entre ambas escuelas: la Reserva San Martín.

Las cartas siguieron operando como sostén de intercambios. Así, en las primeras actividades de juegos de reconocimiento mutuo, se fue construyendo un clima amistoso a través del recuerdo de los signos de identidad previamente compartidos. Se conformaron pequeños grupos de trabajo cuidando especialmente que participaran en ellos estudiantes de ambas escuelas.

El equipo docente definió un ámbito “neutral” y al aire libre para realizar el encuentro entre ambas escuelas: la Reserva San Martín. Se conformaron pequeños grupos de trabajo cuidando especialmente que participaran en ellos estudiantes de ambas escuelas.



Publicidades e imágenes de juguetes infantiles disponibles en el mercado, se distribuyeron en soporte papel, y constituyeron los objetos de análisis de los estereotipos sociales. Cabe destacar que las consignas de debate –trabajadas de modo autoregulado- plantearon situaciones dilemáticas que dieron lugar en general a una abierta expresión de las posiciones personales sobre los problemas abordados.

En una instancia plenaria coordinada por los profesores se produjo un rico intercambio del análisis de cada grupo. Ello puso en evidencia la potencialidad de publicidades e imágenes de juguetes como soportes de sedimentos sociales para contribuir a una reflexión profunda de la complejidad en tratamiento.

Escenario 3: el post encuentro en la virtualidad y el aula presencial

Aunque de modo incipiente, el aula virtual creada a propósito del proyecto constituyó un entorno en el que circularon preguntas de los profesores, análisis de los estudiantes, lugar de repositorio de producciones y también registros fotográficos.

En este escenario pasa a ser dominante el papel que juegan los docentes de la asignatura educación tecnológica, quienes tienen un perfil formativo vinculado con el manejo de entornos y producciones digitales. En este sentido, se destaca el aporte de la virtualidad para articular intercambios, generar producciones autónomas, y en un futuro, habilitar interacciones en foros u otras formas de comunicación sincrónica y asincrónica.



Reflexiones finales

La investigación sobre experiencias de enseñanza, en este caso, ha implicado poner en diálogo tres dimensiones analíticas que expresan procesos de elaboración pedagógica altamente creativos, en su génesis y en su despliegue práctico.

Se trata de proyectos colectivos que reclaman involucramiento personal así como revisiones continuas que si bien sostienen las ideas originales, son permeables a modificaciones y hasta bifurcaciones del itinerario construido.

En estudios como el que nos ocupa es un desafío poner entre paréntesis los juicios de valor, y los propios estereotipos sobre la enseñanza, sobre los procesos de invención, sobre las características de los dispositivos y las materialidades sostén de actividad. Queda abierto el análisis pormenorizado de las producciones estudiantiles en esos marcos, que permitirá ahondar en los efectos subjetivos de este itinerario de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Alterman, N. y Coria, A. (2012). *Evaluación y Disciplina escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización*. V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas VEIPE: AUGM. NEPI, PPE. ISBN 978-987-28079-7-9. 22,23 y 24 de octubre. Córdoba. República Argentina

Alterman, N., Coria, A. et al. (2014). *Cuando de enseñar se trata.... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.

Alterman, N., Coria, A. (2012). "La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Philippe Meirieu". En Furlán, A. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.

Alterman, N., Coria, A. (2010). "Condiciones de escolarización y transmisión de saberes: indicios en un contexto de pobreza y crisis de gobernabilidad". *Cuadernos de Educación*. Año VIII, N°8, pp. 205-218. CIFYH, FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

----- (2003). "Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas". España: Akal Universitaria.

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bombini, G. (2012). "Algo más que una retórica: políticas y discursos en torno a la evaluación". En Fioriti, G.; Cuesta, C. (Comp.), *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*". Buenos Aires: UNSAM-Miño y Dávila.

Bombini, G. (2006). "El guión conjetural". *Encuentro sobre Prácticas de la Enseñanza (MOPE-IFD)*. Córdoba.

Burke, P. (2012) *Historia social del conocimiento*. Vol II. De la Enciclopedia a la Wikipedia. Barcelona: Paidós.

Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chartier, R. (1999) *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Cifali, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”. En Paquay, L. Altet, M. Charlier, E.
- Contreras, J. D., y N. Pérez (Comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Coria, A. (2009). *Investigación, políticas curriculares y de enseñanza*. Revista Cuadernos de Educación. Publicación del Área de Educación del CIFYH-UNC. Año VII, número 7. Córdoba.
- Coria, A. (2014c). “Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)”. En Miranda, E. et al. (Comp.). *Formación de profesores, Sujetos y Prácticas Educativas* Córdoba: UNC. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP. E-Book.
- Coria, A. (2014b). Clase Nro 2: El camino de un maestro. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Colaboración: Paula Basel y Mariana Palmero.
- Coria, A. (2014a). Clase Nro 1: La enseñanza: una práctica cultural. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Colaboración: Paula Basel y Mariana Palmero.
- Coria, A. y Basel, P. (2014). Clase Nro: 5. La clase vivida: encuentros, vaivenes, incertidumbre... Materia: Prácticas de Enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana
- Dubet, F; Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs.As.: Paidós.
- Erickson, F. (1993) “El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase”. En AA.VV. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trota.
- Jackson (1998; 1968) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Frigerio, G.; Diker, G. (Comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ed. Noveduc. Cem.
- Jackson, P. (2002) *Prácticas de la enseñanza*. Bs. As: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Bs. As: Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Remedi Allione, E. (2004). “La Institución: un entrecruzamiento de textos”. En Remedi Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdéz.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As.: Paidós.
- Rockwell, E. (2005). “La lectura como práctica cultural, conceptos para el estudio de los libros escolares”. En Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*”. Año 3, N° 3. Noviembre de 20015. pp 12-29.
- Rockwell, E. (1998). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Título: La construcción de la experiencia escolar en primer año: acceso y permanencia en el nivel secundario

Autoras: Cinthia Chabán, Claudia Martínez, Nancy Myriam Montoya

Correo electrónico:prof.nancymontoya@gmail.com

La experiencia escolar como construcción inacabada de identidad, en el marco de derecho que deja huellas potentes en los adolescentes con dinámicas vivenciales, participativas y colaborativas traducidas en aprendizajes contextualizados que intentan vencer la exclusión con un otro que habilita empoderando la heterogeneidad dentro del proceso educativo

Palabras Claves: Experiencia, Derecho, Aprendizajes contextualizados, Exclusión y Heterogeneidad

1. Introducción

La intención de la Investigación Acción Participativa (IAP) es identificar aquellos factores que inciden o impactan en la interrupción de las trayectorias escolares para fortalecer las condiciones que las sostienen y promueven dentro de la institución.

Con el propósito de involucrar los diferentes actores institucionales para generar la reflexión en busca de soluciones y alternativas posibles que promuevan el aprendizaje organizacional basado en la corresponsabilidad, el proyecto intentará provocar efectos e impactos de mejora continua en las experiencias de los estudiantes para incrementar los niveles de promoción en el grupo que son objeto de investigación.

En nuestra Institución, notamos una gran fragmentación desde hace unos años en el inicio del cursado. En lo referido a lo académico, porque aquí se registra el mayor índice de repitencia, por lo tanto el fracaso escolar impacta en las formas de estar en la escuela, en la convivencia de los grupos e incluso en los sentimientos de autoestima baja, producto de la frustración frente a la repitencia. Por todo esto, hemos decidido encarar el desafío de observar e intervenir en un curso de Primer año y acompañarlos en su experiencia escolar y todas las vivencias que implica su paso por el ciclo básico de la escuela secundaria. Queremos comprobar que este acompañamiento e intervención colabore con la mejora en el ingreso al ciclo orientado y pensamos que esto puede disminuir o ayudar a afrontar la frustración ante una repitencia y su adaptación en lo que respecta a factores pedagógicos, psicológicos, conductuales, sociales e institucionales.

Los estudiantes tienen diversos modos de vivir la experiencia escolar en función de sus condiciones de vida y de las características propias de las instituciones educativas. Nuestro principal interés reside en conocer cómo construyen su experiencia

escolar los adolescentes y jóvenes de nuestra Institución y qué sentido adquieren para ellos los procesos de escolarización. Tomamos algunos desarrollos teóricos de Dubet y Martucelli en Foglino, Ana María; López Molina (2008) quienes señalan que “los individuos se definen en mayor grado por sus experiencias que por sus roles[...] la experiencia no es ni totalmente condicionada ni libre, es una construcción inacabada de sentido de identidad...” (2000:75) Los autores definen la experiencia escolar como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (1998:79). Desde esta perspectiva y en lo que respecta a la experiencia escolar, no solo basta con ver los programas de estudios, roles y métodos de enseñanza de la escuela sino también la manera en que los alumnos construyen su experiencia, relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos.

Al ingresar a la escuela secundaria el alumno no solo se encuentra con nuevos conocimientos sino con una cultura particular de lo que tiene que aprender sus códigos, costumbres, lenguajes, lugares, etc. Y esto lleva un tiempo; un tiempo en el que va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además se va pensando como partícipe de la misma.

Mediante nuestro proyecto queremos aportar una caja de herramientas que nos permita abordar la problemática con actividades y estrategias concretas que apunten a mejorar la convivencia, el afianzamiento como grupo y que ayuden al aprendizaje del oficio de estudiante.

Como lo expresa claramente el Ministerio de Educación, “...*el Proceso de Ambientación se constituye en una valiosa estrategia para generar condiciones que favorezcan la inclusión y permanencia en la escuela.*” (Córdoba. Ministerio de Educación. 2011.)

2. Contextualización

La presente investigación se lleva a cabo en una escuela de Nivel Secundario de ámbito Urbano que se ubica en Córdoba Capital en el Barrio Vivero Norte, cuenta con una matrícula actual para este ciclo lectivo 2017 de 510 estudiantes, que proceden de diversos barrios próximos y circundantes a la escuela.

La realidad económica y social de nuestros estudiantes es de familias trabajadoras de escasos recursos donde la mayoría de los casos ambos padres trabajan o en muchos otros se trata de familias disgregadas con bajos ingresos económicos.

Son adolescentes que tienen realidades sociales diferenciadas unos de otros, que junto con sus condiciones familiares e incluso vecinales los posicionan con características propias, singulares en cuanto al lenguaje y códigos, conductas que adoptan frente a ciertas circunstancias distantes a los que poseemos los docentes que transitamos generacionalmente por otras condiciones e influencias culturales.

La institución cuenta con quince cursos, en dos turnos y posee una población docente de 80 docentes. En ella se desarrollan los programas Conectar igualdad y Plan de Mejora Institucional. A su vez se desarrollan proyectos como Educación Sexual Integral, Proyecto Socio comunitario, Centro de Estudiantes y Acuerdo de convivencia, entre otros.

3. Objetivos:

Objetivo General:

- Identificar algunos factores pedagógicos, psicológicos, conductuales, sociales e institucionales que intervienen en la construcción de la experiencia escolar en estudiantes de primer año división “B” del turno tarde.

Objetivo Específico:

- Describir sentidos y expectativas de los docentes sobre las experiencias escolares, el rendimiento escolar y proyecciones a futuro de los alumnos de primer año.
- Descubrir posibles relaciones entre el contexto socio-familiar y el sentido del proceso de escolarización para los estudiantes de primer año.
- Implicar a familiares y docentes de primer año, como así también a otros actores institucionales, en el proceso de escolarización de los alumnos ingresantes.

4. Marco teórico

- **4.1 La educación como derecho:**

En la Argentina actualmente nos encontramos dentro del marco normativo de la Ley Nacional de Educación N° 26206, que plantea la educación como derecho, el acceso a bienes culturales donde la propuesta es que las escuelas se involucren en un trabajo institucional intensivo para el abordaje de aprendizajes y contenidos: aquellos que deben ser potenciados y los que deben ser objeto de mejora, aunque en la práctica, se proyecta en forma acechante; la tensión entre la ampliación y la restricción de derechos es uno de los hilos conductores de la historia de la educación. A los educadores nos toca muchas veces la tarea de “restitución” de derechos a poblaciones a las que les fueron arrebatados.

Pensar el aprendizaje, su dinámica, las prácticas pedagógicas, da lugar a la construcción de un mundo más justo para estos jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Por esto, se hace imprescindible interpretar las prácticas docentes, enriquecidas en el hacer, nutridas de experiencia, pero producto de las representaciones culturales que se han internalizado. Es allí que el educador con un recorrido propio, se encuentra interpelado por las vivencias de sus representaciones culturales que lo identifican resultando en cierto grado, distintas y a veces hasta lejanas a las representaciones de los estudiantes jóvenes y adolescentes que ocasionalmente los distancian.

Hacer visible lo que sucede, contribuirá en vencer prejuicios y lograr un mayor acercamiento que garanticen la participación democrática respetando la diversidad y brindando el derecho de acceso, permanencia y terminalidad; impartiendo justicia social, intentando superar la fragilización del individuo, que menciona Duschatzky (2007). Donde plantea la falta de recursos materiales y protecciones colectivas que se convierten en modos de exclusión social, dejando “a la intemperie” a muchos. Interviniendo en realidades injustas con propuestas superadoras que aspiran a garantizar el derecho a educación dejando huellas potentes en los chicos pero sobre todo siendo capaces de amparar, acoger y proteger al vulnerado.

- **4.2 Nuevos contextos de aprendizajes que traspasan el aula:**

Pensar en otros entornos posibles de aprendizajes con nuevas dinámicas y propuestas nos remite a modos de enseñar en condiciones de contextos que ofrecen riqueza y variedad de propuestas.

La construcción de sentido es algo que concierne al sujeto. La construcción de sentidos posibles, sea para identificarse con el proyecto escolar, sea para resistirse a él, es un asunto central para comprender los destinos de los aprendizajes y las trayectorias escolares de los sujetos devenidos estudiantes. Señalan Del Río y Álvarez:

“...el sujeto humano no procesa por procesar (...) sino que procesa actuando y para actuar, procesa viviendo y para vivir. De modo que, para el sujeto actuante, el trabajo cognitivo no se justifica sino en una **actividad con sentido**. El psicólogo educativo y el educador piensan en conocimientos que transmitir y funcionan al nivel de la representación descontextualizada. El alumno piensa en actividades a realizar y funciona al nivel de la acción contextualizada. Es un diálogo difícil que se trata de saldar siempre con que el niño olvide su idioma de sujeto pragmático y aprenda el idioma representacional y simbólico del maestro...” (Del Río y Álvarez, 1992: 53. El texto resaltado está en

cursiva en el texto fuente).

Claramente lo refleja el relevamiento realizado entre los estudiantes que expresan su valoración a experiencias variadas, el acompañamiento docente y las salidas educativas. Por otra parte las familias también tienen una valoración positiva sobre la escuela y sus expectativas incluso se traduce en el aumento de matrícula en los últimos años.

- **4.3 El aprendizaje como experiencia:**

Consideramos necesario que las personas portadoras de instrumentos culturales regulen su utilización a quienes no los poseen y los asistan en su apropiación. Citando a (Baquero 2003) La posibilidad de que los sujetos adquieran conocimientos dependen de las situaciones en las que participan, por ello la importancia de la innovación en las propuestas donde existe la producción, reflexión como formato más permeable.

Se puede ubicar este tipo de aprendizaje como el modo de apropiación de las prácticas culturales en el marco de experiencias colaborativas. Donde se hace importante la disposición del alumno para relacionar de modo intencional sus conocimientos previos con lo nuevo. Esta experiencia generará un lazo de identidad con el grupo potenciando el vínculo con el otro. Mirar al par genera motivación y confianza en lo que se puede lograr a futuro resultando un estímulo para la experiencia.

Como expectativas sobre la escuela, los adolescentes revelan que pretenden ser formados en competencias para la salida laboral y que les enseñe comportamientos para desenvolverse como ciudadano responsable.

- **4.4 Promoviendo la Inclusión e igualdad:**

Pensar la educación, ir en busca de la escuela más justa que se ocupe de las trayectorias de los estudiantes donde se los reconozca como distintos pero valorándolos con respeto ofreciendo un lugar que le permita incluirse... participar... ser parte de ... Preocuparse en igualdad y autoridad, es repensar al docente que habilita, autoriza, confía y acompaña para dejar en libertad. La escuela es el escenario propicio para la experiencia de la igualdad construida con acuerdos que representen a todos y en la búsqueda de recomponer los derechos de los estudiantes. Donde todos son capaces de pensar y emanciparse acercándonos a lo justo, es que estas experiencias provocan saberes significativos y potentes en los jóvenes.

Pensar la igualdad en el punto de partida promoviendo vínculos pedagógicos basados en la confianza del otro, cambiando discursos que restringen, que postergan o invalidan. Interrogarnos sobre la distribución de conocimiento y las condiciones de acceso a ese conocimiento creando condiciones más justas de acceso y adquisición de recursos materiales y simbólicos que fortalezcan sus trayectorias escolares. Proponer un

aprendizaje contextualizado que ofrezca variedad de prácticas, enriquecerá sus formas de estar en la escuela, asegurando la educación secundaria obligatoria teniendo presente que “la responsabilidad de enseñar incluye cualquier diferencia sea cual fuere la condición social, cultural, económica y religiosa”. Flacso (2014)

Específicamente si se pone el foco sobre los adolescentes en condiciones de estar en la escuela, es factible identificar en principio cuatro grupos. Un primer grupo está conformado por aquellos alumnos/as que estudian pero están en riesgo de abandonar la escuela, un segundo grupo lo conforman aquellos adolescentes y jóvenes que nunca accedieron a la educación secundaria, el tercero está formado por aquellos que alguna vez accedieron a la escuela pero la abandonaron y, por último, un cuarto grupo es el que permanece en la escuela recorriendo las trayectorias esperadas. De allí la urgencia de poder sostener y garantizar la permanencia en aquel grupo de riesgo frente al abandono escolar sobre todo en esta etapa inicial de su secundario.

5. Marco metodológico

La Investigación Acción Participativa (I.A.P.) incorpora un proceso de participación activa de los investigadores entre el conocer y el actuar, reflexionando sobre las propias prácticas en busca de la transformación de las mismas construyendo sentido al interior de la institución educativa. En nuestro caso, más de un año indagando, observando y reflexionando sobre la realidad institucional para cargar de sentido a las prácticas educativas.

Siguiendo a Vasilachis (2006), la metodología constituye un aspecto crucial en todo proceso investigativo, ya que provee al investigador de las herramientas técnicas necesarias para desarrollar los procesos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos, necesarios para el abordaje comprensivo de la realidad estudiada y para los objetivos o intencionalidades de la investigación.

Considerando a Marshall y Rossman (1999 en Vasilachis 2006: 26) la investigación cualitativa es entendida como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes. La misma está basada en la experiencia de las personas y permite una aproximación al estudio de los fenómenos sociales a través de situaciones naturales, lo que implica para el investigador el involucrarse en la vida cotidiana de la población

seleccionada privilegiando la palabra y el comportamiento de los mismos y conocer las valoraciones que tienen sobre su propio mundo.

En cuanto a los instrumentos a utilizar consideramos como más adecuados la observación participante y la entrevista en profundidad. Mediante la observación participante se pretende conocer el mundo tal cual lo conocen los sujetos y lo experimentan a diario.

Al respecto Taylor y Bogdan (1986) consideran que la observación participante es el principal ingrediente de la metodología cualitativa. En palabras de los autores dicha observación es utilizada para hacer referencia a aquellas investigaciones en donde existe una interacción social entre el entrevistador y los informantes, con la finalidad de recoger los datos de manera sistemática y no intrusiva.

Dicha observación, al ser considerada como un método de investigación analítico, depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas, las cuales deben ser tomadas después de cada observación y de contactos más ocasionales con los informantes.

Con respecto a la entrevista en profundidad, que constituye otra estrategia que utilizaremos en esta investigación, podemos decir que se trata de una entrevista abierta, flexible y dinámica que sigue el modelo de una conversación entre iguales. Al respecto Taylor y Bogdan (1986) sostienen:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”

Por su parte, Guber (2004) considera que la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondiente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción y a los valores o conductas ideales. En palabras de la autora: “...la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Asimismo, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no

hayan sido atestiguadas por el investigador puede alcanzarse a través de la entrevista. Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta.”

También se prevé el empleo de las notas de campo como parte de las estrategias de recolección de datos. Las mismas deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. Además permiten registrar la secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones como así también una detallada descripción del escenario.

De esta manera, la metodología utilizada para la realización de esta investigación, en lo que respecta a los métodos y procedimientos utilizados para la recolección de los datos, como así también una descripción del escenario y los actores sociales que los constituyen, son: **Análisis documental:** Planillas de Calificaciones, Línea de base, registros de asistencia docente y de estudiantes, Libro de Actas del PMI.

Análisis de Observación: Observación Antropológica o Etnográfica, Anecdotario, Notas de campo, Entrevistas : semiestructuradas y antropológicas, Encuestas, Taller Investigativo.

5.1 Método de Intervención

Como camino de esta investigación el equipo tomó decisiones sobre procedimientos específicos para obtener datos que colaboren en la producción de conocimientos relevantes sobre los estudiantes de primer año de la escuela. Tomando lo que plantea Yuni y Urbano (2006), “el investigador debe resolver cómo pasará del interrogante conceptual acerca de un fenómeno al abordaje empírico de ese fenómeno tal como se presenta en la realidad”.

Las técnicas de recolección que se utilizaron fueron la observación directa del grupo en diferentes momentos, situaciones y actividades como de documentación como legajos de los estudiantes.

Las entrevistas que se realizaron a diferentes actores de la institución, como estudiantes, docentes, a las familias, a las preceptoras y a la directora de la escuela, en nuestro caso se diseñaron considerando aspectos relevantes para nuestra investigación.

Se realizaron muestreos entre los chicos para conocer los temas de su interés que se abordarán en talleres investigativos específicos que se realizarán con el acompañamiento de docentes a los que se los está involucrando.

En todos los casos se construyeron los instrumentos de indagación ajustándose a las necesidades de la investigación que contemplaban los interrogantes que surgían de la propia observación y reflexión del equipo.

5.2 Acciones y Recursos:

Ambientación, Agenda general de organización semanal del curso, Entrevistas y Encuestas, Buzón de inquietudes de los estudiantes, Proyecto Deportes para la Convivencia, Reuniones de docentes por curso, Proyecto “Estrechando lazos” (Intercambio con la escuela especial Hugo Mora), Reflexiones diarias, Padrinos educativos de sexto, Autobiografía escolar de Primer y Sexto año.

6. Resultados:

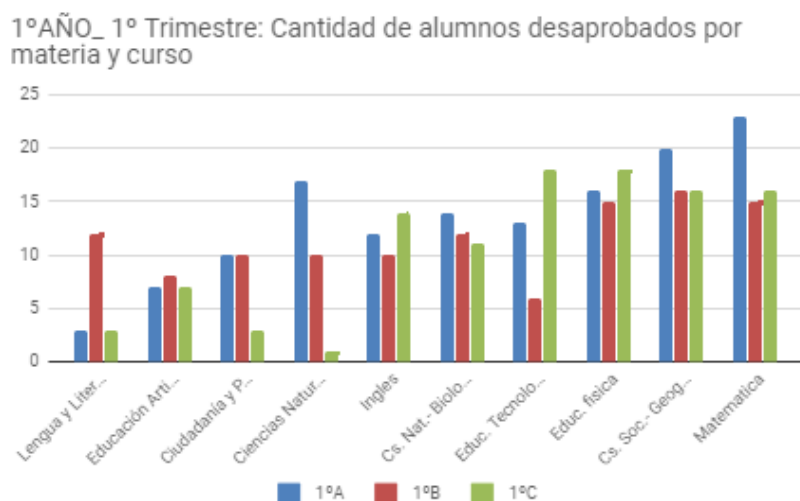
Nuestra evaluación hasta el momento, que gira en torno a estos ejes, responden a los objetivos planteados:

1. Los Sentidos y expectativas de los docentes se trabajaron en equipo consensuando acuerdos pedagógicos en reuniones por curso entre ellos, preceptores, equipo directivo para ser abordados en el seno del grupo de estudiantes. Práctica que se implementa con buenos resultados, abordamos representaciones sobre los grupos promoviendo estrategias de intervención que cambien la mirada acompañando a los docentes en los obstáculos y compartiendo buenas prácticas entre pares. Las expectativas del docente muchas veces están distanciadas de las características del grupo resulta muy potente el trabajar con el otro. En este marco de análisis, frente a las situaciones problemáticas de cada alumno se plantean posibles intervenciones que permiten que el aprendizaje sea integral. Sin embargo, desde la mirada de la I.A.P nos queda un largo camino por explorar, ya que notamos que no es habitual el

registro de las experiencias de cada docente y tampoco podemos corroborar en muchos casos, que los profesores aplican las intervenciones necesarias para cada caso. Es por esto, que el seguimiento de un curso, en nuestro caso, el 1ºB durante su trayectoria en el primer ciclo, nos permitirá abordar de manera analítica este aspecto. En conclusión: es un grupo muy heterogéneo, con características complejas, en donde las realidades familiares problemáticas se manifiestan en la relación entre pares y se desliza hacia el rendimiento. Sostenemos la potencia de acción que busca atender a la diversidad dentro del aula y la complejidad acompañando y encontrando alternativas nuevas que interrogan las prácticas pedagógicas.

En relación al rendimiento: Estudiantes desaprobados en el Primer Trimestre

Espacio Curricular	1ºA	1ºB	1ºC	Cant	%
Lengua y Literatura	3	12	3	18	16,51%
Educación Artística - Artes Vis.	7	8	7	22	20,18%
Ciudadanía y Participación	10	10	3	23	21,10%
Ciencias Naturales- Física	17	10	1	28	25,69%
Inglés	12	10	14	36	33,03%
Cs. Nat.- Biología	14	12	11	37	33,94%
Educación Tecnológica	13	6	18	37	33,94%
Educación Física	16	15	18	49	44,95%
Cs. Soc.- Geografía	20	16	16	52	47,71%
Matemática	23	15	16	54	49,54%
Total de alumnos por curso	37	37	35	109	100,00%



Estos datos configuran resultados parciales al primer trimestre que se contrastarán con los siguientes trimestres.

2. Posibles relaciones entre el contexto socio-familiar y el sentido que le otorgan a la escolarización. En este sentido, la familia valora a la escuela y la elige dando muestras del reconocimiento de la institución ya que de los padres encuestados el 90% tiene expresiones positivas .

3. Implicar a familiares y docentes de primer año en el proceso este es un punto que se está construyendo para mejorar el vínculo con la familia y el involucramiento de los padres en los itinerarios reales de los adolescentes con acercamientos puntuales desde la coordinación de curso, el equipo directivo y la gabinetista para alcanzar acuerdos con la escuela a ser sostenidos en beneficio del estudiante. Relativos a su asistencia, su rendimiento académico, su comportamiento en correspondencia con Acuerdos Escolares de Convivencia e incluso sobre aspectos administrativos - pedagógicas que muchas veces son ajenos y desconocidos por las familias.

7. Notas Finales

Habilitar la mirada atenta a cada realidad construyendo condiciones que posibiliten que todos estén incluidos venciendo esa desigualdad, otorga cierta flexibilidad a cada uno para realizar su propio itinerario, acompañando con condiciones que puedan establecer intersticios para fortalecer la continuidad educativa. Los educadores comienzan desarrollando pensamiento y saber pedagógico – didáctico al promover espacios diferentes dentro de la escuela, gestionando variedad de tiempos y recursos.

La capacitación profesional es un valor agregado que posibilita el trabajo colectivo reflexivo para llevar adelante propuestas institucionales que flexibilicen los aspectos planteados. El aprendizaje organizacional y el trabajo en equipo deben ser herramientas que colaboren para avanzar en este sentido. Es el cuarto año que la formación Nuestra escuela nos acompaña desde este lugar generando espacios propicios para la reflexión y el aprendizaje institucional. En este sentido adquiere suma importancia el rol docente en relación al tema planteado. No es posible concebir cambios en las políticas públicas sin incluir el tratamiento de una profesión marcada por el paulatino y sistemático

desprestigio social y con un conjunto de saberes y prácticas en crisis, no sólo por el proceso de incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas, sino también por un puesto de trabajo que pareciera que fluctúa entre las múltiples instituciones en las que un docente de escuela media debe trabajar (**profesor taxi**) sin condiciones que le permitan o favorezcan tener un contacto con los alumnos de manera sostenida y sistemática. Tampoco encuentra los modos de referenciarse en cada uno de los marcos institucionales establecidos, ni concentrar todas sus horas cátedras en una misma institución, a partir de lo cual generar algunas condiciones para el trabajo colectivo. El ausentismo docente en la escuela secundaria es, al mismo tiempo, un síntoma y la causa de varios problemas, que pone en términos concretos que hay algo que no está ocurriendo: la enseñanza.

Aprender en la escuela supone cierto grado de ruptura con las formas cotidianas de cognición. El hecho del intercambio entre los sujetos potencia la internalización.

Citando lo que expresa Fanfani ,... “un modo de la exclusión es estar fuera de la escuela, por no haber ingresado, haber ingresado y desertado, o haber sido o ser expulsado de formas más o menos sutiles, este otro modo de exclusión está relacionado con la no apropiación de los conocimientos que la escuela distribuye: niños, niñas y/o jóvenes que van a la escuela y no aprenden aunque aprueban...”. Es por esto que pensar en la heterogeneidad del aula adquiere suma importancia frente al desafío de un aprendizaje autónomo por parte del adolescente.

8. Resumen

La **experiencia** escolar como construcción inacabada de identidad, en el marco de **derecho** que deja huellas potentes en los adolescentes con dinámicas vivenciales, participativas y colaborativas traducidas en **aprendizajes contextualizados** que intentan vencer la **exclusión** con un otro que habilita empoderando la **heterogeneidad** dentro del proceso educativo

9. Bibliografía

Duschatzky, Silvia (2007) Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G. (2006), “A propósito de la igualdad” en: Martinis, P y Patricia Redondo (comps.) (2006), Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires,

Del estante editorial.

Pineu, Pablo (2008) “La educación como derecho” .

Algunas consideraciones sobre “El oficio de Alumno” 2014

La construcción del oficio del estudiante: Abordaje en la escuela 2016 Fascículo 1 y 2

Falconi, Octavio (2008)“Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo en la escuela media hoy? KAIROS. Revista de Temas Sociales. UNSL. Año 8 – N° 14

Foglino, Ana María; Falconi, Octavio; López Molina Eduardo (2008) “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. Cuadernos de Educación. FFYH. UNC. Año IV N° 6.

Guber R(2004)El salvaje metropolitano. Ed. PAIDOS

Taylor, S. J. y A. Bogdan. 1986. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Buenos Aires

Vasilachis I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, Barcelona.

Reflexionamos sobre nuestra labor educativa. Una Experiencia Dialógica
Universidad-Escuela. Mgter. Mónica Fornasari - Lic. Laura Romera-
Universidad Nacional de Córdoba.

MESA VIII EDUCACIÓN RURAL Y DE JÓVENES Y ADULTOS

La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales

Autora: Alicia Beatriz Acin

Correo electrónico: acinalicia@gmail.com

La ponencia se centra en el lugar de la educación de jóvenes y adultos y la educación en contextos de privación de libertad en la LEN y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) correspondientes, en la orientación que esta concepción le imprimió a las políticas del Ministerio de Educación de la nación y la que habilitó para las jurisdicciones, más precisamente en Córdoba.

Surge de resultados de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)” y de la investigación “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a justicia”.

A partir del análisis de la normativa y de las políticas nacionales y provinciales que inspiró, se sostiene que el principio de la educación como bien público y derecho social representó un giro sustantivo en las políticas para la EPJA y en contextos de encierro, no obstante los aspectos insuficientes de algunas acciones y de los variados obstáculos para el acceso a la educación que aún persisten. Finaliza con interrogantes sobre el derrotero de esta normativa en el marco de un contexto socio político, económico y cultural sustancialmente diferente a aquél que favoreció su surgimiento y de los indicios que la actual política educativa ofrece.

Palabras claves: Educación, modalidades, derecho, políticas, concepciones

Introducción

La educación y el conocimiento como bien público y derecho social es el principio que ha orientado la política educativa en Argentina a partir de la sanción de la LEN, siendo el Estado el responsable de generar las condiciones para hacer efectivo ese derecho en cada nivel y modalidad que integra el sistema educativo.

Junto a ese principio, la extensión de la obligatoriedad escolar a 12 años generó acciones y programas para la educación secundaria y para todas las modalidades, entre ellas, la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)⁷⁸ y la educación en contextos de privación de libertad.

En esta comunicación analizo cómo son consideradas estas dos modalidades – relacionadas entre sí en función de los sujetos destinatarios y de la dependencia administrativa– en la LEN y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), la orientación que esta concepción le imprimió a las políticas del Ministerio de Educación de la nación y lo que habilitó para las jurisdicciones, particularmente en

⁷⁸ Esta es la denominación que adopta la LEN, mientras que en la Ley de Educación Provincial 9.870/10 es educación de jóvenes y adultos.

Córdoba. Asimismo, en el marco de un contexto socio político, económico y cultural opuesto al que le dio origen y de los indicios que la actual política educativa ofrece, me interrogo sobre las vicisitudes posibles de esta normativa.

Para la elaboración de la ponencia retomo resultados de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”⁷⁹ y de la investigación “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a justicia”, en curso.⁸⁰

En primer lugar me refiero al lugar que ocupan ambas modalidades en la LEN y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), luego analizo su incidencia en las políticas nacionales y jurisdiccionales para el sector y finalizo con algunos interrogantes acerca de la pervivencia de la concepción que la LEN asume para la educación en el actual contexto socio político.

La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la normativa vigente y en la política educativa

Las políticas, entendidas como formas de intervención del estado en relación con una cuestión que suscita interés, desarrolladas en la década de 2.000 para las modalidades mencionadas son fruto de un proceso acumulativo que precede a la LEN, aunque ella y la normativa posterior fueron centrales en ese recorrido, de allí la importancia de efectuar un análisis detallado.

A fines de 1.999 con el gobierno de la Alianza para la Educación, la Justicia y el Trabajo se reinstaló el tema en la agenda pública bajo una concepción distinta a la que imprimió la Ley Federal de Educación N° 24.195. En el breve período de gobierno de esa coalición se realizaron esfuerzos tendientes a redefinir políticas de estado para la EPJA respecto a formas de gestión y organización curricular e intentos de democratizar la modalidad, aunque realizados con la normativa de la reforma neoliberal (Rodríguez, 2.008).

Según la misma autora, en la gestión de gobierno del presidente Kirchner se reorientó el rumbo del país y se sentaron nuevas bases para la educación general, la formación profesional (FP) y la EPJA a través de las Leyes de Financiamiento Educativo N° 26.075/05 y de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Ambas Leyes apuntaron a fortalecer el papel del estado nacional en la dirección de las políticas, garantizar el financiamiento educativo en las jurisdicciones y recuperar la formación para el trabajo desde la esfera pedagógica. Sin embargo, si bien las políticas habían recuperado parcialmente el protagonismo y la responsabilidad de los estados provinciales y del

⁷⁹ Se realizó en la Universidad de Barcelona entre 2011 y 2013, bajo la dirección de la Dra. Ana Ayuste, continuando una investigación anterior desarrollada en Córdoba, con sede en el CIFYH, UNC. La comparación se basó en análisis documental, entrevistas semi estructuradas a actores clave, grupo de discusión y observación en algunos centros educativos para adultos.

⁸⁰ Acceso a derechos y a justicia en el espacio carcelar, dirigida por Ana Correa y co dirigida por Alicia Acin, con sede en el CIFYH y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica-UNC 2016-2017, con base en un diseño cualitativo.

estado nacional, no se había asumido la atención de los jóvenes y adultos con déficit educativo de manera prioritaria ni existían ámbitos federales de diseño específico, a raíz de lo cual cada provincia implementaba sus políticas, sin contar con lineamientos ni orientaciones comunes.

A partir de la sanción de la LEN y la concepción que sustenta, la educación se constituyó en una prioridad nacional y una política de estado, al que le compete la responsabilidad indelegable de garantizarla para todos los habitantes, bajo la responsabilidad del estado nacional en fijar la política educativa a fin de consolidar la unidad nacional.

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, la LEN refiere a la educación permanente, al desarrollo de las capacidades y oportunidades de estudio y aprendizaje necesarios para la educación a lo largo de la vida, así como al acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, para lo cual se asegura la gratuidad de los servicios de gestión estatal en todos los niveles y modalidades.

Asimismo, la LEN reestructura el sistema educativo en los cuatro niveles y ocho modalidades, entendiendo por tales las *opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos*, que atienden *requerimientos específicos de formación y particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales a fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación* (art. 17).

El carácter de modalidad que la LEN le otorga a la EPJA marca una diferencia sustantiva con el de régimen, que establecía la Ley Federal de Educación. La diferencia radica en que una modalidad es considerada *parte de la educación común*, más allá de las adecuaciones que se realicen en función de los destinatarios y los contextos. En cuanto a las modalidades objeto de análisis, la EPJA está contemplada en los Art. 46 a 48 del Cap. IX y la Educación en Contextos de Privación de Libertad en los Art. 55 a 59 del Cap. XII.

La finalidad de la EPJA es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y brindar posibilidades de educación durante toda la vida. A tal fin recomienda la articulación de los programas y acciones de EPJA del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las jurisdicciones con otros Ministerios, la vinculación con el mundo de la producción y el trabajo, y contar con una organización curricular e institucional que favorezca ese propósito.

La finalidad de la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad a fin de promover su formación integral y desarrollo pleno. Por ello, los objetivos enfatizan el derecho de las personas privadas de libertad a la educación y a la capacitación técnico profesional en cualquiera de los niveles y modalidades, a participar en manifestaciones culturales, artísticas, físicas y deportivas, y remarcan la contribución de la educación y la cultura a la inclusión social de las personas privadas de libertad.

Las disposiciones de la LEN se especifican a través de las Resoluciones CFE N° 118/2010 y N° 127/2010, aprobadas en el gobierno de Cristina Fernández. La importancia de ambas Resoluciones reside en los lineamientos que instauran para el conjunto del país, como todas las Resoluciones del CFE, ofreciendo un marco común a partir del cual las jurisdicciones delimitan las políticas, según sus atribuciones.

Lineamientos políticos de la Resolución CFE N° 118/2010

Esta Resolución aprueba los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, referidos a la especificidad, a la organización de la modalidad y a un marco general para futuros diseños curriculares.

El Documento Base define educación permanente, igualdad y equidad, calidad, formación integral, sujetos, organización de la modalidad y vinculación con el contexto, considerados aspectos clave para reafirmar la construcción de la especificidad de la modalidad. La educación permanente, orientada a incentivar el interés y el deseo por el estudio, desde un enfoque crítico, problematizador y emancipatorio, es la noción que propone para los centros y las políticas educativas para jóvenes y adultos, en la intención de superar la perspectiva compensatoria.

Es responsabilidad del Estado promover la igualdad y la equidad, no desvinculada de la calidad, y esto se relaciona con el financiamiento y las estructuras formativas. La calidad se define por el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos destinatarios y la incorporación de herramientas de análisis, crítica y transformación de la sociedad en la propuesta curricular. Por ello, enfatiza la formación integral orientada al desempeño social, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al acceso a estudios superiores o la orientación hacia un campo profesional/laboral.

El documento reconoce, asimismo, la heterogeneidad de experiencias vitales, expectativas, motivaciones y necesidades respecto del aprendizaje, y promueve la integración de saberes construidos en esas experiencias y en la educación no formal. Subraya una trama social compleja como condicionante de la interrupción de la escolaridad o la falta de acceso a ella, en lugar de responsabilizar a los estudiantes, y promueve una educación basada en la confianza de los sujetos, en lo que pueden aportar para sí y para su comunidad.

En cuanto a la organización de la modalidad, considera a la escuela como ámbito significativo de formación y socialización y lugar privilegiado para desarrollar proyectos orientados a transformar la realidad. Propone un modelo institucional inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos, vinculado con el entorno y sustentado en la participación democrática de todos los actores. Por ello, caracteriza a los centros educativos de adultos como instituciones abiertas al contexto, flexibles en la organización de espacios y tiempos, de calidad en cuanto a la relevancia de los saberes, con un régimen académico y de convivencia específicos y que atiendan a las otras modalidades del sistema educativo.

En el documento Lineamientos Curriculares se promueve el vínculo de los proyectos educativos con los sectores laborales o de pertenencia de los estudiantes, las articulaciones entre las distintas modalidades y la eliminación de las barreras formativas entre las ofertas de las jurisdicciones. A su vez, se plantea educar en la diversidad con relación a las culturas regionales o sectoriales, entendidas como manifestaciones particulares de la cultura nacional, por lo que se propone educar para lo mismo.

Propone un diseño de currículo modular, basado en los criterios de flexibilidad en tiempos y espacios, y apertura a la realidad de los estudiantes a fin de contextualizar los contenidos de enseñanza. El enfoque de aprendizaje se basa en el desarrollo y construcción de capacidades, como una alternativa a la estructura escolarizada, sea centrada en el enciclopedismo o en el logro de competencias. Los ejes fundamentales de la propuesta curricular –interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo (entendido como un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano para el desarrollo de una sociedad más justa, solidaria y humana), y educación como fortalecimiento de la ciudadanía– son claves desde el punto de vista social, económico y político.

Lineamientos políticos de la Resolución del CFE N° 127/2010

Esta resolución aprueba el documento “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”. Dicha modalidad comprende a personas involucradas en procesos judiciales alojadas en tres tipos de instituciones de encierro: unidades penales, institutos cerrados para jóvenes y adolescentes acusados de la comisión de delitos, y centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada.

El título expresa la idea que vertebra la política para la modalidad: que la educación de las personas privadas de libertad es parte de la educación común para todos los ciudadanos que el sistema educativo ofrece, a diferencia de la educación regida por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660, considerada parte del tratamiento penitenciario. En esa Ley la educación como derecho en última instancia se subordinaba al tratamiento penitenciario y vestigios de esto aún perviven pese a lo que estipula su modificatoria, la Ley N° 26.695 (Acin & Madrid, 2015). Por esto, el documento propicia que se revise la concepción de la educación como parte del tratamiento o un beneficio que se otorga discrecionalmente, arraigada en los organismos de seguridad, y determina que en todas las unidades de detención del país las ofertas educativas de los niveles obligatorios y los docentes a cargo dependen de los sistemas educativos respectivos. A partir de esas consideraciones, la función de la escuela en estos contextos es concebir a los detenidos como sujetos de derecho y ayudar a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en el ámbito personal, emocional y social.

El documento aclara que las ofertas educativas de los niveles obligatorios no se diferencian de las escuelas externas a fin de garantizar la calidad educativa y la continuidad de los estudios, independientemente de las adecuaciones relacionadas con

la especificidad del contexto, tales como incorporar estudiantes en cualquier momento del año a fin de destinar el mayor tiempo posible a la educación mientras permanecen detenidos. Asimismo, que el derecho a la educación comprende a los trabajadores de la seguridad mediante su participación en las ofertas educativas externas de la modalidad EPJA y propuestas de capacitación sobre ciudadanía y derechos humanos, cuestión clave dada la función que ejercen y el sector social del cual provienen.

Incidencia de la normativa vigente en las políticas nacionales y jurisdiccionales de EDJA

¿Cuáles son las derivaciones de la normativa analizada en EDJA y en contextos de privación de la libertad en las políticas implementadas en la década de 2.000?

Cabe señalar el papel del estado nacional en la definición de orientaciones federales relativas a estas modalidades, como ya se dijo. Ese papel protagónico se tradujo en la creación de unidades gubernamentales encargadas de la cuestión –Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro– que trabajaron en estrecha relación con las autoridades jurisdiccionales. Asimismo, en el diseño y financiamiento de políticas, planes y programas por parte del Ministerio de Educación de la nación vehiculizados a través de los Ministerios provinciales.

En las jurisdicciones cuyos sistemas educativos cuentan con menor financiamiento y escaso desarrollo, las políticas y los programas nacionales constituyeron el eje de las políticas provinciales, mientras que en otras como Córdoba significaron un respaldo a iniciativas propias ya implementadas o a desarrollar, además del financiamiento para los planes y programas.

A modo de ejemplo, los debates generados en la Mesa Federal de EPJA abonaron las discusiones que sustentan el cambio curricular para la educación secundaria presencial en la provincia, iniciado en 2011. Las capacitaciones docentes que acompañaron la puesta en marcha de los currículos de la modalidad y la determinación de opciones de cursado semipresencial e instancias de terminalidad educativa en el nivel primario, además del secundario para el que ya existía, recuperan algunos aspectos de la Resol. N° 118/10. Asimismo, acorde a esa Resolución y a otras del CFE, se elaboró un nuevo Régimen Académico, plasmado en la Resol. 001/15 DGEJyA-DIPE para la educación primaria y secundaria presencial.

En cuanto a los planes y programas, se destacan varios de distinto orden y alcance que han tenido incidencia en Córdoba. Ellos son: el Plan FinEs, fundamentalmente en la versión deudores de materias, los Planes de Mejora Institucional, el Programa Nacional Parlamento Juvenil Mercosur, el Programa Nacional de Ajedrez Educativo (viabilizado a través del Programa Provincial de Ajedrez Educativo dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa) y el Plan Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, implementado para todos los docentes de la modalidad EPJA con contenidos y actividades específicas. Según su finalidad, esos Planes y Programas se orientaron a: la terminalidad educativa; la implementación de proyectos

para la transformación del modelo pedagógico institucional de la educación secundaria; la formación ética para los estudiantes apuntando a producir una conciencia solidaria, plural y respetuosa de los derechos humanos; la promoción en el ámbito escolar de un juego escasamente conocido por los estudiantes que contribuye al desarrollo del pensamiento estratégico; y la formación docente a gran escala, con impacto en el nivel institucional.

Respecto a la educación en contextos de privación de la libertad, el principal efecto de la transferencia de competencias del Ministerio de Justicia al Ministerio de Educación fue inaugurar la educación en las prisiones, centros socio educativos y centros de tratamiento de adicciones bajo la concepción del derecho a la educación. Gutiérrez (2012:240) sintetiza sus implicancias en “despegar a la educación en la cárcel de lo carcelario”; y de este modo, que la educación no esté atada al tratamiento, que en el espacio de la escuela y mientras el interno esté en clase sea un alumno, que la autoridad resida en el docente, no en el guardia, y que el rol docente sea incompatible con el de agente penitenciario. Vinculado a ello, se produjo una ampliación de la cobertura educativa en las prisiones al abarcar a los procesados, quienes representan aproximadamente el 75% de la población en las cárceles, y no sólo a los condenados.

Finalmente, a fin de acompañar los cambios que propone la Resolución 127/10, en 2.008 el CFE aprobó el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior Educación en Contextos de Encierro, el cual otorga un marco específico y dota de herramientas pedagógicas a los docentes en ejercicio para su desempeño en la escuela al interior de esos contextos.

En Córdoba, en virtud de una de las opciones que la Resol. N° 127/10 propone, se creó la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro, encargada de los aspectos inherentes a la educación en estos contextos dentro de la DGEJA; entre ellos, coordinar y afianzar la educación en establecimientos penitenciarios y en centros socio educativos que se ofrecía desde 2.003 y 2.004, la capacitación a los docentes que cumplen su labor en las escuelas en estos contextos y a integrantes del Servicio Penitenciario a través del Postítulo mencionado.

Por efecto de la extensión de la obligatoriedad escolar, se inició la educación secundaria en la mayoría de los anexos educativos en los establecimientos penitenciarios. A su vez, la extensión de programas nacionales favoreció el acceso a bienes educativos y culturales antes impensados en estos contextos. Se incorporaron bibliotecas en todas las unidades penales e institutos de adolescentes, con la provisión de recursos materiales y capacitación para los docentes bibliotecarios designados por el Ministerio de Educación provincial, abiertas a todas las personas privadas de libertad sin exigencia de que asistan a la escuela. Se abrieron Centros de Acción Juvenil (CAJ) en las unidades para jóvenes dentro de los establecimientos penitenciarios y en los centros socioeducativos que alojan a adolescentes bajo control penal y, en algunos anexos en contextos de encierro, se implementaron coros del Programa Orquestas y Coros Infantiles para el Bicentenario.

En síntesis, tanto el marco político como las acciones desarrolladas representaron un giro sustantivo en las políticas para la EPJA y en contextos de encierro. Ello no obstante los aspectos insuficientes de algunas de esas acciones y de las dificultades en el acceso a la educación que aún persisten en contextos de privación de libertad, y en el medio externo señalados por diferentes autores y en trabajos propios o en coautoría (Acin & Madrid, 2015; Acin, 2016; Acin, Castagno & Madrid, 2016).

Interrogantes en el nuevo escenario político del país

La asunción al gobierno de la coalición Cambiemos configura un escenario orientado a construir otro modelo de sociedad y de país, con retorno a políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político, y fuerte hegemonía cultural y comunicacional.

Respecto a las modalidades objeto de análisis, en el primer año de gobierno de esta coalición primó una suerte de indefinición en la EPJA, expresada en los cambios de las autoridades de la Dirección, no así en la Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro cuyas autoridades continuaron. Tras las demoras y falta de definición inicial, los programas nacionales en términos generales continuaron, en muchos casos con cambios de orientación, y disminuyeron las convocatorias a las Mesas Federales.

Posteriormente, la reestructuración del Ministerio de Educación y Deportes implicó la disolución de esas unidades gubernamentales. Si bien en el organigrama del Ministerio la Dirección de EPJA y la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro están bajo la dependencia de la Secretaría de Gestión Educativa, fuentes orales mencionan que no se han designado autoridades para la EPJA y el personal habría sido incorporado a Formación Profesional en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Probablemente la acción más relevante en la actualidad es la articulación EPJA y FP que comprende a la EPJA y a la educación en contextos de privación de libertad. En Córdoba la articulación se incrementó en numerosos centros educativos, en continuidad con acciones iniciadas en 2014, extendiéndose a todos los anexos en contextos de privación de libertad bajo una Coordinación al interior de la DGEJA a fin de fortalecer tal articulación.⁸¹

Para finalizar, a juzgar por una serie de definiciones de política educativa general y de iniciativas como el Plan Maestro, contrarias a los principios de la LEN, me interrogo acerca del rumbo futuro de la LEN ya que después de enunciar que se fundamenta en

⁸¹Dicha articulación posibilita que los estudiantes egresen con doble certificación –la correspondiente al nivel educativo y la certificación de la Formación Profesional– y da respuesta a expectativas de los estudiantes relacionadas con la formación para el desempeño laboral. Asimismo, en los contextos de encierro se valora porque ello implica mejores condiciones de las personas privadas de libertad para afrontar un mercado de trabajo altamente selectivo, especialmente para quienes tienen antecedentes penales.

ella y se garantiza el derecho a la educación, se proponen acciones que contradicen sus principales principios y, de aprobarse, dejarían sin efecto parte de su articulado.

En el documento analítico de ese Plan, realizado por docentes pertenecientes a carreras de Ciencias de la Educación del país (pp. 3 y 4), se menciona la preocupación por la perspectiva prevalente que reduce el sistema educativo a la función de “formación de recursos humanos del país y fomento de la competitividad”, que intenta combinarse con la que es explícita en el art. 2 de la LEN: “la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado ...”

Ese documento expresa, asimismo, que el desconocimiento del ordenamiento vigente se extiende a distintas áreas. Por ejemplo, en la sección dedicada a educación y trabajo (capítulo 6 del PEM) no hay referencias a la Ley 26.058 de Educación Técnico-Profesional y sus instrumentos (el Fondo de Mejora, el Catálogo de Títulos y Certificaciones, el Catálogo de Instituciones de ETP), ausencia que genera interrogantes sobre su futuro. En el mismo sentido se interpreta la ausencia de referencias del PEM sobre las modalidades que establece la LEN, entre ellas la educación intercultural bilingüe o la educación de jóvenes y adultos. Y concluye que “...definir políticas –como lo hace el PEM- ignorando las modalidades parece constituir un desconocimiento de la LEN.”

En función de lo expuesto, considero central promover acciones de concientización de los docentes de todos los niveles educativos, junto a intelectuales, artistas, otros trabajadores y legisladores a fin de preservar esta normativa. No obstante las críticas que hayamos efectuado y continuemos haciendo respecto a las omisiones del estado o de las acciones incumplidas respecto a la LEN, ésta constituye una plataforma básica para exigir el respeto al derecho a la educación, cuya anulación nos dejaría en una situación indemne que profundizaría la tendencia a desandar el camino costosamente transitado en los últimos años.

Bibliografía

- Acin, A. (2016a). Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten en Alicia Acin et al *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Buenos Aires: Editorial Noveduc. pp. 37-59.

Acin, A. (2013). “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en el repositorio TDX de la UB. URL: <http://hdl.handle.net/10803/134726>

- Acin, A; Castagno, M. y Madrid, B. (2016). La educación pública en contextos de privación de libertad en argentina y en córdoba: balance de una década. En Beahares y Rodríguez Giménez (Orgs.). *VII Encuentro Internacional de Investigadores de políticas educativas*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. pp. 17-24.

- Acin, A.; Madrid, B. (2015). Acceso a la educación en el espacio carcelar: entre la ampliación y las barreras que se interponen. *CD-ROM IX Jornadas de Investigación en*

Educación “Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa”.

- Gutiérrez, M. (2012). *Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir* en Mariano Gutiérrez (Comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editores del Puerto. pp. 231-258.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. México: CEAAL-CREFAL.
- Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 118/10. *Educación permanente de jóvenes y adultos-Documento Base y Lineamientos curriculares para la EPJA*. (septiembre de 2.010).
- Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 127. *La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional*. (diciembre de 2.010).
- Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195. BO núm. 27.632, p. 1. (1.993).
- Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 (2.006).
- Argentina. Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad. (julio de 1.996) y Ley 26.695 Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad. (junio de 2.011).
- Córdoba. Ley de Educación Provincial 9870, de 15 de diciembre de 2010.
- Argentina. *Análisis sobre el denominado “Plan Educativo Maestr@” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación*. Documento elaborado por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales (mayo de 2017).

Título: Mujeres en contexto de encierro: avances en la construcción teórica desde una perspectiva de género

Autora: Yanina Venier

Correo electrónico: yaninavenier@hotmail.com

En el siguiente trabajo se presentan avances parciales del proyecto de tesis doctoral denominado “La educación en disputa. Tensiones institucionales en el marco de las propuestas de educación secundaria de adultos en contexto de encierro carcelario” para el caso específico de las mujeres alojadas en el Establecimiento Penitenciario N°2 del Complejo Penitenciario de Bower. Dicho trabajo es dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti (UNC).

En el proceso de construcción teórico-metodológico se ha enfocado el presente estudio desde una perspectiva de género, que aporta al análisis de la situación de las mujeres en contexto de encierro, a la vez que visibiliza diferencias y desigualdades que surgen en las políticas públicas según las características sexo-genéricas de los destinatarios. En este sentido, se han recuperado trabajos que permiten pensar la relación entre mujeres, políticas públicas y Estado, reconociendo la construcción androcéntrica del mismo y el impacto diferencial sobre la población de mujeres de las legislaciones y políticas que emanan del mismo. Interesa en particular este análisis, ya que permite identificar aspectos centrales de las propuestas de educación secundaria pública en contexto de encierro para mujeres, como entrecruzamiento de políticas, instituciones y sujetos que significan y construyen la modalidad desde el género.

Palabras claves: mujeres, género, Estado, educación y cárcel

Consideraciones generales del trabajo

“...la determinación de clase, al igual que la de género, raza (así como otras condiciones sociales que sitúan a los sujetos en relaciones de dominación-subordinación) no puede aislarse en ningún análisis que verdaderamente intente dar cuenta de los procesos sociales.” (Anzorena; 2014: 36)

En el presente trabajo se presentan avances en la construcción de una perspectiva de género para el análisis de las propuestas de educación de adultos en contextos de encierro, desde un recorte que permite pensar los estudios sociales, culturales y educativos. Este enfoque aporta al análisis de la situación de las mujeres en contexto de encierro, a la vez que visibiliza diferencias y desigualdades que surgen en las políticas públicas según las características sexo-genéricas de los destinatarios. En este sentido, se han recuperado trabajos que permiten pensar la relación entre mujeres, políticas públicas y Estado, reconociendo la construcción androcéntrica del mismo y el impacto diferencial sobre la población de mujeres y LGTB de las legislaciones y políticas que emanan del mismo.

En este marco, proponemos un breve recorrido histórico que permita pensar las políticas diferenciales según el género en materia punitiva durante el siglo XX respecto de lo que denominamos un proyecto correccional femenino estatal en manos de una orden religiosa. El posterior proceso de secularización de las mismas a partir de la incorporación de las mujeres al modelo punitivo actual -que se grafica en el traslado al

Complejo penitenciario de Bouwer para el caso de Córdoba- será objeto de futuros trabajos.

El Estado desde una óptica de género

“No entendemos al Estado como un actor separado y por encima del conjunto de la sociedad. Cuya intervención es una mediación imparcial; o como si fuera el mero reflejo de los intereses de las clases dominantes. Por el contrario, consideramos al Estado como arena de negociaciones y articulaciones políticas, como parte constitutiva del conflicto social cuya intervención es efecto de las relaciones de fuerza que están en pugna en la sociedad.” (Oszlack citado en Anzorena; 2014: 30)

En el intento de acotar las definiciones sobre Estado se recuperan elementos conceptuales de diversos autores (Campeone, 2005; Pereyra, 1979; Rockwell, 1987; Maritano y Deangelis, 2014; Federicci, 2010; Boholavsky, 2005), quienes plantean que el Estado es una estructura compleja comprometida con el sostenimiento de las estructuras económicas e ideológicas que subyacen en la sociedad capitalista, pero al mismo tiempo que al interior de la clase dominante se juegan disputas y conflictos siendo el Estado también objeto de lucha para quienes expresan diferentes posiciones dentro de esta clase. En este sentido, Gramsci concibe al Estado no como mero “instrumento” de la clase dominante, que lo toma y usa como tal, sino como el lugar donde la clase dominante se unifica y constituye para materializar su dominación no sólo mediante la fuerza, sino por medio de una complejidad de mecanismos que garantizan el consentimiento de las clases subalternas. (Gramsci citado en Campeone; 2005) Desde esta perspectiva hemos comenzado a desentramar las tensiones que surgen entre actores e institucionalidades que pueden identificarse como parte de la estructura estatal, que en determinados momentos comparten una ideología y políticas de gobierno, pero que sin embargo expresan formas diferenciales de entender las políticas públicas, en las que destacamos no sólo se encuentra presente una disputa de clase sino también de género.⁸²

Del mismo modo que proponemos comenzar a pensar al Estado como una entidad compleja cuya unidad y diversidad son parte constitutivas de su existencia, en el cual es preciso dejar de ver uniformidad de clase para comprender las dinámicas de las luchas y conflictos por la construcción de hegemonía, en el cual -al mismo tiempo- urge recuperar la noción de clase para comprender el sentido de las políticas estatales respecto del sostenimiento de un modelo injusto para amplias mayorías, se impone la necesidad de comenzar a mirar al Estado como una construcción histórica hegemonizada por una perspectiva centrada en el hombre como modelo de ciudadano. Esto no quiere decir que en la estructura estatal no haya mujeres, o no existan políticas

82 En este marco, un elemento que nos permite identificar dichas relaciones es la legislación vigente y los modos de resignificación de las políticas públicas desde sus diferentes escalas (Nacional, Provincial y Local). Este tema se ha presentado como clave y se está reconstruyendo a partir de la lectura de documentos y lineamientos de políticas y articulaciones entre jurisdicciones y ministerios. A su vez, también se han recuperado voces de actores clave del escenario en análisis y se encuentra en proceso de análisis los aportes que los mismos realizan a la comprensión de la temática.

específicas de género. Lo que implica es que la perspectiva dominante y hegemónica plantea como una visión universal algo que es construcción histórica y parcial desde una perspectiva androcéntrica de la ciudadanía y que en tanto se sostiene desconoce a otros sujetos o los coloca en el lugar de minorías. Incorporar la perspectiva de género para visibilizar a las mujeres y a otros sujetos es un aspecto central en la comprensión de la totalidad del aparato estatal. Proponemos dejar de ver al Estado como entidad objetiva y libre de conflicto social, que gobierna de manera sexualmente neutra sobre sujetos sin sexo ni género, para comprenderlo en cambio como una construcción histórica y social hegemónica.

En el proceso de visibilizar el género en la constitución estatal interesa destacar dos aspectos. Por un lado, que el género es una construcción social convertida en norma que afecta a toda la población en tanto relación de poder. Por lo tanto, es importante notar las diferencias y desigualdades de género no como un problema de minorías, sino como una relación social. “En la práctica estatal concreta las políticas sociales son pensadas como políticas sexualmente neutras dirigidas a la atención de la pobreza y la vulnerabilidad; mientras que las políticas 'de género' o con componente de género son aquellas dirigidas a las mujeres como si portar un cuerpo sexuado fuera una particularidad de algunos cuerpos.” (Anzorena; 2014: 34)

Por otro lado, que es necesario visibilizar la relación entre lo público y lo privado como un espacio en transición, no definido de modo estático y por sobre todo permeado por las dinámicas del Estado y la sociedad civil en sentidos complejos y muchas veces contradictorios. Desde la perspectiva asumida recuperamos los aportes de Sonia Fleury quien indica que “la ciudadanía como relación entre 'individuos igualados' formalmente y el Estado es, por un lado, una condición para la reproducción del orden social en cuanto oculta la lucha de clases y la existencia de las relaciones contradictorias de explotación -y podemos agregar la opresión de género y racial-, y, por otro, afirma la aparente división de lo privado y lo público como dos espacios sociales separados, el primero habitado por individuos y el segundo por ciudadanos. De la misma manera se puede decir que el estado consagraría la separación entre ciudadano público y la mujer doméstica.” (Fleury citado en Anzorena, 2014: 28)

En síntesis, tal y como afirmamos que el Estado no es neutro respecto de intereses de clase -al tiempo que reafirmamos que esto no supone que actúe de manera monolítica respecto de una clase unificada sino que es escenario de luchas y disputas por su control y conducción- es preciso abandonar la idea de Estado como neutro en materia de género. Esto implica que comencemos a visibilizar las consecuencias de las políticas públicas que se presentan como objetivas y sexualmente neutras desde una concepción androcéntrica, a la vez que tomar críticamente aquellas que se presentan como respuestas a demandas específicas de género pero presentando a los sujetos de nuevos derechos como especiales, diferentes o anómalos.

Respecto de las políticas de castigo, entendemos que es central comenzar a analizar sus alcances desde una perspectiva de género ya que “nos permite hacer visibles, por un lado, las particulares dimensiones que adquiere la violencia estatal sobre los cuerpos

femeninos encarcelados y el despliegue de este control sobre sus redes familiares y comunitarias, y por otro, adentrarnos en un análisis más exhaustivo de las reconfiguraciones del poder punitivo del estado sobre poblaciones cada vez más excluidas de los alcances del estado de derecho.” (Malacalza, 2015: 133). En este sentido, numerosos trabajos destacan la especificidad del castigo y de las consecuencias sociales, económicas y familiares del encierro en el caso de las mujeres (Antony, 2007; Malacalza, 2015; Cruels e Igareda, 2005; Antony, 2007; De Miguel Calvo, 2014; Almeda Samaranch y otra, 2017; CELS, 2011).

Políticas públicas diferenciadas por el género.

“Curiosamente, el giro escéptico y empiricista que han adquirido los estudios sobre las instituciones de control social argentinas no han incluido examen alguno de las cárceles femeninas, acaso las que más justifican aproximaciones de este tipo. No solamente porque las mujeres encarceladas no eran enviadas a establecimientos organizados sobre bases científicas o penitenciarias, sino porque en 1890 las cárceles femeninas fueron entregadas al cuidado de una congregación religiosa.” (Caimari; 2007:2)

En Argentina, desde 1890 la encargada del resguardo de las mujeres, ya fuera por la realización de algún delito o por diversos motivos (desamparo, abandono), fue la Orden del Buen Pastor, congregación que se hizo cargo de gran parte de los institutos penales de mujeres en América Latina, durante casi cien años (Ini, 2000). En Córdoba, el reciente traslado de la cárcel de mujeres al establecimiento penitenciario de Bouwer –en el año 2003- indica la permanencia en el tiempo de este modo de organización del castigo de privación de la libertad, y manifiesta el proceso de secularización que se desarrolla en relación con este tipo de institucionalidad. En este sentido, ha resultado de gran relevancia la lectura de los trabajos realizados en torno a las temáticas del encierro femenino, así como de las condiciones específicas que asumió en Argentina y en Córdoba (Maritano y Deangeli, 2015; Caimari, 2007; D'Antonio, 2010; Sánchez Busso, 2009; Tello Weiss, 2010; Nari y Fabre (comp.), 2010).

La organización diferencial del castigo entre mujeres y varones encontraría en la definición de las primeras como seres inferiores y necesitadas de tutela algunos de sus fundamentos; esto -sedimentado en la legislación- dio lugar a una multiplicidad de intervenciones, poco vinculadas a los postulados científicos sobre el delito y con una gran impronta religiosa. “Durante años y en muchos aspectos, si no todos, el derecho penal consideraba a las mujeres – en términos claros y directos- seres inferiores a los hombres, con capacidades de actuación diferentes y menos valoradas que las del sexo masculino. [...] Las transgresiones relacionadas con su conducta sexual o su rol doméstico (elementos estructuradores básicos de su género) eran criminalizadas como así también cualquier otro comportamiento 'desviado' que cuestionara dicho rol asignado de género.” (Sanchez Busso; 2008: 25)

Desde fines del siglo XIX y hasta la década del '70 en pleno siglo XX, el encierro carcelario propiamente y las condenas dictadas tendrían como función central reforzar -contra las formas de la sexualidad femenina y de las relaciones de familia, maternidad y parentescos de los sectores populares- un modelo de castidad y fidelidad sexual que daba lugar a “...hacer aprender a la condenada el trabajo doméstico, considerado fundamental para absorber el rol femenino, pero además importantísimo económicamente, por cuanto que de él depende el trabajo asalariado de otros miembros de la familia.” (Bergalli y Bodelón (1992) citado en Sanchez Busso; 2008)

Se consolidó un formato que redujo las potestades de las mujeres respecto de la propiedad, la organización familiar, el conocimiento ancestral y la capacidad de curar, la libertad de la vivencia del cuerpo y su sexualidad, entre otros; y que la dispuso bajo la tutela del hombre, enclaustrada en el hogar o en otras instituciones de encierro, sin

posibilidades de decidir sobre su propia vida y castigada por desobedecer a las expectativas que sobre su género se imponían. Este proceso no debe ser entendido como meramente social, cultural o religioso sino también en el marco de un modelo económico y político.

En este sentido la perspectiva de género permite reforzar que los patrones de género son contruidos socialmente e impuestos a lo largo del tiempo a través de la represión, las instituciones, la religión y las leyes, tanto para los varones como para las mujeres. “De tal forma, ambos controles — el penal en la esfera pública y el informal en la privada— aunque con competencias distintas se interrelacionan y dirigen hacia un fin común: la reproducción del status quo. El orden público es un orden entre varones y el privado, el dominio de los varones sobre las mujeres.” (Sanchez Busso; 2008: 35)

Podemos identificar así a lo largo del siglo XX un modelo correccional para las mujeres que se encontraba por fuera del reformismo positivista y científico instalado en los debates sobre el delito masculino. Mientras en la Penitenciaría Nacional se enorgullecían de los avances en infraestructura, tratamiento, formación laboral y corrección de los penados, la situación de las cárceles al interior del país sería de una precariedad importante (Boholavsky; 2005). En particular -según Caimari- el número y características de los delitos cometidos por mujeres no ameritaría por parte del Estado la inversión necesaria ni la preocupación por el dispositivo que se encargara de ellas (Caimari; 2007). Al menos por estos motivos, entre otros, el encierro de las mujeres pasó a manos de la Orden del Buen Pastor, que asumió la tarea de modo exclusivo con personal de su congregación y definió el Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor, sin adscribirse a ningún formato vigente para el caso de los hombres (Deangeli y Maritano: 2014).

“A pesar de los desacuerdos entre las hermanas del Buen Pastor y los funcionarios estatales que trataban con ellas, todos compartían una percepción fundamental en relación a las posibilidades laborales de las mujeres pobres y marginales. La continuidad de ochenta años en la dirigencia de la cárcel se desarrolló sin demasiados debates sobre su función. El Buen Pastor nunca debió competir con un proyecto estatal alternativo: más bien, ocupó un vacío de proyecto.” (Caimari; 2007:7)

Sobre este aspecto, y desde la perspectiva que tomamos en este trabajo es preciso destacar que no es el “vacío de proyecto” estatal (Caimari; 2007) lo que predominó durante el período en que la Orden del Buen Pastor se hizo cargo de las cárceles de mujeres sino una política de Estado que otorgó a una orden religiosa el dominio absoluto en la dirigencia de las mismas. Esto es fundamental al momento de comprender por qué la preeminencia del formato religioso hasta la década del '70 a pesar de los debates y reformas parciales que intentaron incorporarse desde diferentes actores de la sociedad civil. Es esta perspectiva la que permite ver dirección política donde aparecía vacío, respecto no sólo del rol del Estado sino del lugar de las mujeres en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos del siglo XX. Ante la aparente desidia del Estado, hay que dejar de ver pasividad, y en cambio visibilizar la fuerza de un mandato de domesticación y normalización de las mujeres, funcional al

sistema capitalista, que en términos más concretos traspasó las fronteras de los gobiernos y de sus ideologías a lo largo de casi un siglo. De este modo se puede resaltar la existencia de un proyecto correccional femenino estatal en manos de la iglesia, como una forma de tercerizar esa función pero no por ello dejar de definir su encuadre. La prisión de las mujeres no fue entregada a una organización secular, de letras o profesionales sino a una institución religiosa. Y ese sería parte del debate de mediados de siglo XX con sectores progresistas que solicitaban la secularización de las prisiones para mujeres y la formación de las mismas para el mercado laboral, en consonancia con su llegada a diferentes ámbitos de estudio, profesionales y la conquista de derechos sociales y políticos de la época.

En el mencionado reglamento se puede identificar un Proyecto Correccional femenino que, en palabras de las autoras Deangeli y Maritano (2015), refiere al conjunto de especificidades que caracterizaron la administración del castigo femenino por la Orden del Buen Pastor en Córdoba; y que sería refrendado por el Estado, abonando a nuestra tesis de la relevancia de considerar las características del encierro femenino como política de Estado diferenciada según el género, a pesar de la supuesta tensión con los postulados cientificistas sostenidos en general para el caso de los hombres. Esta caracterización es central en tanto supone una determinada definición de “mujer” como sujeto social y de la delincuencia femenina como desvío moral que debe ser reformado a través de un tratamiento religioso. No fue la mencionada Orden Religiosa la que tomó para sí la tarea de encauzar a las reas, sino el Estado quien otorgó las potestades señaladas y los recursos económicos necesarios -a pesar de que se expresara la escasez de los mismos en determinados momentos-.

La perspectiva de género asumida, sin centrarse exclusivamente en la mirada hacia las mujeres encuentra en la visibilización de los procesos de control y reforma de las mismas instrumentos, mecanismos y dispositivos referidos a la educación y control social de las clases trabajadoras y los sectores populares, aspecto que será central comprender para analizar las tensiones que se expresan en la actualidad entre las lógicas penitenciarias y escolares en la escuela secundaria de las mujeres presas.

Reflexiones de cierre

Las temáticas aquí trabajadas involucran elementos complejos que requieren de mucha reflexión en especial desde la especificidad de la educación de adultos, modalidad que poco ha dicho respecto de la perspectiva de género. A riesgo de desviarnos en nuestros objetivos de investigación del proyecto de tesis doctoral, hemos considerado importante visibilizar las temáticas presentadas como avances en este trabajo. El cruce entre las modalidades educativas de adultos y contextos de encierro demanda para el caso de las mujeres presas un detenido análisis de las políticas públicas desde una mirada de género del Estado. Consideramos que desde el reconocimiento de esta genealogía será posible pensar la actualidad de las tensiones en las prácticas educativas entre institucionalidades diversas como la escuela y la cárcel.

Se encuentra en proceso el análisis de las políticas públicas destinadas a las mujeres desde el comienzo de este milenio, en especial las vinculadas a la criminalidad femenina. Posiblemente puedan estos trabajos parciales comenzar a plantear la necesidad de una mirada de género desde la investigación educativa, como forma ineludible de atender a un aspecto central de la vida de las mujeres y de otros sujetos sociales.

Poner en debate el género del Estado posiblemente podría enriquecer los trabajos de nuestro campo de estudio, en tanto atendamos también a la compleja trama estatal que ofrece algo más que un contexto específico de estudio, como es el caso de las cárceles; y que -en cambio- visibiliza formaciones sociales, orientaciones políticas y desigualdades hacia las mujeres que transitan celdas y aulas.

Bibliografía

ANZORENA, C. (2014) Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del estado y las políticas públicas. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*. Tandil, año 7, n°11, julio de 2014. ISSN: 1852-2459.

CAIMARI, L. (2007) “Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940)” (pp. 427-450), *Nueva doctrina penal* 2.

D'ANTONIO, D. (2010) Las nuevas estrategias de control del estado en torno al encierro de mujeres y la nueva agencia política femenina en los tempranos setenta. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*, disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5141/ev.5141.pdf

DE MIGUEL CALVO, E. (2014) Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. Universidad de Deusto. *Revista Zerbitzuan* n° 56. Iraila, septiembre 2014.

DI LISCIA, M. S. y BOHOLAVSKY, E. (2005) *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión*. Prometeo libros, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Pampa.

DI NELLA, D. y ALMEDA SAMARANCH, E. (2017) *Mujeres y cárceles en América Latina. Perspectivas críticas y feministas*. ISSN: 2013-9004 (digital)

FEDERICI, S. (2010) *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*. Editorial Traficantes de sueños. Madrid.

GHIRARDI, M. y VASSALLO, J., (2010) “El encierro femenino como práctica. Notas para el ejemplo de Córdoba, Argentina, en el contexto de Iberoamérica en los siglos XVIII y XIX” (pp. 73-101), *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* 14.

MARITANO, O. y DEANGELI, M. (2014) La construcción de género y las producciones jurídicas. El Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor (Córdoba, 1900). Ponencia presentada en el 3° Congreso de Género y Sociedad, “voces, cuerpos y derechos en disputa”. Eje I: Saberes feministas y LGTTIBQ: Producción crítica de conocimiento.

MARITANO, O. y DEANGELI, M. (2015) Un proyecto correccional femenino. Universo social y lógica institucional de la Cárcel del Buen Pastor, Córdoba 1892-1910. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, año 6, n.º 7, pp 37-53. ISSN: 1853-7049.

PEREYRA, Carlos. (1979) “Gramsci: Estado y sociedad civil” *Cuadernos Políticos*, número 21, México, D.F., editorial Era, julio-septiembre, pp. 66-74.

ROCKWELL, E. (1987) “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

SANCHEZ BUSSO, M. N. (2009) Sistemas penales y mujeres. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género: Géneros. N°5, época 2, año 16, marzo-agosto de 2009. pp.23-43.

VALOBRA, A. M. (2015) El Estado y las mujeres, concepciones en clave feminista. Estudios sociales del Estado. Volumen 1, número 2, segundo semestre de 2015 – ISSN: 2422-7803.

VASSALLO, J. (2006) Mujeres delincuentes. Una mirada de género en la Córdoba del siglo XVIII, Córdoba.

VIEL MOREIRA, L. F. (s/f) Mecanismo de control social sobre los sectores populares femeninos en la Córdoba de fines del siglo XX. Universidad Estadual de Maringá. Brasil.

Título: El docente y su Práctica**Autores: María Eugenia Castro, Luis Alberto Zamora****Correo electrónico: eugeniacastrorn@gmail.com, luisalberto20851@hotmail.com**

La presente investigación, corresponde al postítulo “Especialización Docente en Contextos de Encierro” que tuvo como eje fundamental indagar sobre la identidad, en el campo de la educación en contextos de encierro de la localidad de Viedma- Río Negro; en éste caso partiendo desde el Penal Provincial N ° 1. Se propone dar a conocer la práctica docente dentro de institución educativa inserta en la institución carcelaria que generan condiciones, condicionamientos al proceso educativo y el rol docente en la educación en contextos de encierro.

Introducción:

La presente investigación, corresponde al postítulo “Especialización Docente en Contextos de Encierro” que tuvo como eje fundamental indagar sobre la identidad, en el campo de la educación en contextos de encierro de la localidad de Viedma- Río Negro; en éste caso partiendo desde el Penal Provincial N ° 1. Se propone dar a conocer la práctica docente dentro de institución educativa inserta en la institución carcelaria que generan condiciones, condicionamientos al proceso educativo y el rol docente en la educación en contextos de encierro.

El grupo clase

Curso: 1° Año Modalidad: R.H.

Nivel: Medio Jóvenes Adultos

Ubicación: Interna (dentro del perímetro de alojamiento de los internos).

Turno: Tarde

Horario de clases: 14:20 a 17:30 hs.

Aulas: Un container donde tiene capacidad para 14 bancos y un pizarrón.

Caracterización del Grupo:

Son Jóvenes que oscilan entre los 21 a 30 años.

Proviene del Alto Valle, Valle Medio, Valle Inferior de la Provincia de Río Negro.

Todos se encuentran con sentencia firme, aunque en el tercer trimestre se recibieron alumnos procesados.

Las características comunes específicas de los grupos escolares según Marta Souto:

-Es un grupo de trabajo que posee una dinámica propia;

-Es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas;

Se nuclea en torno a un líder impuesto, formal que ocupa una posición central bien diferenciada: maestro o profesor.

Está constituido por miembros seleccionados por criterios externos, como la edad, el sexo, el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuestos para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los miembros alumnos”

Está compuesto por un número de miembros reducido dado el espacio físico.

“Está sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (turnos, módulos, horas clase)”. Nuestro horario escolar no cuenta con espacios de recreo.

“Está sometido a la organización curricular vigente que pauta los objetivos, contenidos y orienta en metodologías de enseñanza y de evaluación”;

“Se organiza espacialmente con una distribución por aulas como espacios delimitados para cada grupo clase y dentro de ella para cada miembro del grupo. En la mayor parte de los casos la distribución tiene una cantidad de lugares (bancos, pupitres) para los miembros alumnos que miran a un frente donde se ubica el lugar para el docente (escritorio)”. El aula de primer año es de mayor dimensión que las de segundo y tercero, dado que al momento de la instalación del aula, el número de alumnos de primero era de 15, los de segundo 4 y tercero 3, donde no se tuvo en cuenta que en los siguientes años podría aumentar en número de alumnos en segundo y tercer año.

Las características de formalidad, de exigencias impuestas desde el exterior según Marta Souto dan un rasgo peculiar a estos grupos:

“Otros rasgos otorgan uniformidad y dan unificación externa al grupo clase: la edad, el grado de escolaridad alcanzado, el docente común a todos, el contenido a enseñar, las metodologías utilizadas, las formas de evaluación que en tanto propuesta única, actividad común dirigida a todos que orienta hacia los mismos logros, las mismas etapas en tiempos también comunes, tienden acentuar los rasgos de homogeneidad y uniformidad de éstos grupos”.

Souto sostiene que “el grupo clase llega a ser formal a la vez que espontáneo, homogéneo, a la vez que heterogéneo. A pesar de las fuerzas instituidas que fuerzan la constitución de un grupo tipo, obligado, determinado desde afuera, como grupo institucionalizado, en su interior, la dinámica surge a pesar de o ejerciendo fuerzas contrarias a las instituidas. Se gesta así un grupo informal en el seno del grupo formal”.

“Algunos rasgos de singularidad provienen de los sujetos particulares que conforman el grupo y sus características, de sus disposiciones a aprender, logros, intereses, de las relaciones interpersonales que surjan”

“Las fuerzas de grupalidad subsisten a pesar de no ser ayudadas y aún a veces obstruidas por ciertos encuadres pedagógicos que no valoran al grupo como ámbito de comunicación, de confrontación, de logro de aprendizajes, cognitivos, sociales y

afectivos. Suele ocurrir en propuestas llamadas didácticas no grupales que promueven estructuras competitivas, individualistas, opuestas al trabajo cooperativo propio de lo grupal”. Desde nuestra tarea cotidiana proponemos prácticas grupales para favorecer la integración, el intercambio de saberes, el respeto hacia el otro y en el caso de existir un conflicto se trata de resolverlo en el momento, si se dificulta la integración por cuestiones personales se respeta dicha situación, entendiendo que se trata de un proceso.

Como indica Souto, “la institución impone al grupo una realidad y una materialidad: un período lectivo, tiempos predeterminados, planes de estudio, programas, asignaturas, horarios, dejando poco espacio para lo espontáneo, lo azaroso, lo imprevisto”.

“Las clases son objeto del determinismo de lo escolar. Los sujetos se ajustan a esa realidad con poco margen de libertad, de cambio”.

“Los lugares asimétricos de docente y de alumno instauran un poder de mando, una autoridad respaldada institucionalmente, que no necesariamente es legitimada en el interior de las aulas”.

“La asimetría dada por el conocimiento (supuesto-saber del docente, supuesta-ignorancia del alumno) como componente central de esa relación impide formas más flexibles de intercambio, aumentando y avalando las diferencias”.

Al inicio del año escolar, el grupo se conformaba de 15 alumnos (la cantidad del grupo se debe al reducido espacio físico). Actualmente, se produjo un desgranamiento del grupo, por razones de traslado, salidas transitorias y abandono.

Algunos alumnos manifestaron que concurren para alcanzar el estímulo educativo (como beneficio).

En general es un grupo participativo, con predisposición y muestra de interés.

En el transcurso del año manifestaron respeto, responsabilidad, participación y valoración por los docentes que concurren al dictado de clases.

Los roles no son fijos, son móviles.

En el curso encontramos la figura del porta voz, que no es siempre el mismo y es el encargado de “justificar” la ausencia de los compañeros.

Planificación:

La institución escolar, no cuenta con una currícula de base específica del nivel en contexto de encierro.

Al inicio del año se acordó entre los docentes la unificación de contenidos de cada espacio curricular.

Se consensuó las pautas de convivencia y el contrato pedagógico entre docentes y alumnos, respetando las normas de base de la institución escolar y carcelaria.

Se trabajó por áreas en las planificaciones, en nuestro caso con el área sociales.

Área Sociales:

Planificación de clase

Contenido: Derechos Humanos. Fundamentación. Definición. Características.

Objetivos: trabajar solidaria y cooperativamente entre pares, desarrollando criterios personales y grupales de participación; Aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, comprendiendo los distintos factores que inciden en el accionar humano: motivaciones, valores, circunstancias y contexto socio-económico en función de generar ámbitos inclusivos.

Destinatarios: alumnos de primer año.

Espacio y tiempo: la actividad se desarrollará en el aula-container en dos clases.

Actividades: inicio, desarrollo y cierre (presentación del tema, lluvia de ideas, se toma en cuenta los saberes previos, se realizará una lectura individual o grupal, un trabajo práctico individual y grupal).

Recursos materiales: textos, imágenes, dibujos, fotos, cuentos, canciones.

Evaluación: integral, se tomará en cuenta el pensamiento reflexivo, la expresión escrita y verbal, el esfuerzo y el empeño en el trabajo.

Bibliografía del alumno (cuadernillo) y del docente (textos de Santillana).

Apreciación final de la actividad áulica (aspectos positivos/negativos).

Clase: Inicio-desarrollo-cierre

Inicio: Se trabaja con consignas para la presentación del tema.

Desarrollo: Actividades:

Se trabaja con imágenes, textos, cuentos, letras de música, relatos.

En pequeños grupos o individualmente.

La intervención del docente: como facilitador del aprendizaje.

Lugar asignado al alumno: como sujeto crítico/participativo.

Estilo de autoridad del docente: democrático (promueve la participación, la escucha, valores como el respeto, la solidaridad, etc.)

Se plantea trabajar con interrogantes, apertura de articulación temáticas y conceptuales (audios, películas, cortos, noticias).

Cierre: Explicación y socialización del grupo clase.

Evaluación en relación al contenido.

Cuaderno de clase (Silvina Gvirtz):

“El cuaderno escolar, es un registro de enseñanza y en algunos casos del aprendizaje”.

El cuaderno que los alumnos usan reúne dos condiciones:

1° “Su capacidad de conservar lo registrado”;

2° “Es un espacio de interacción entre maestros y alumnos, dónde se vislumbra la tarea escolar”.

“El cuaderno constituye un campo significativo para observar los procesos históricos y pedagógicos de la vida cotidiana de la escuela, en lo que concierne a la producción de saberes”.

Algunos autores, contemplan al cuaderno como un soporte físico a partir del que se puede hacer un estudio de los contenidos de la enseñanza; otros lo consideran un recurso auxiliar, un instrumento didáctico.

“Es una fuente a través de la cual se pueden observar los resultados, los efectos de determinados procesos escolares”.

“El cuaderno como dispositivo escolar, es considerado un conjunto de prácticas discursivas escolares que se articulan de un determinado modo y que producen un efecto”.

“El cuaderno de clase en la escuela primaria funciona como un productor de los saberes escolares”.

“La estructura del cuaderno de clase de primaria comienza: con una carátula: se identifica la escuela-profesor-alumno”.

En nuestra institución educativa, no existen éstos cuadernos descriptos anteriormente. Los alumnos registran las actividades realizadas en el aula en cuadernillos, carpetas y hojas sueltas. No todos los alumnos conservan sus carpetas, debido a que en las requisas en varias ocasiones son destruidas. El año pasado el Servicio Penitenciario, en una muestra más de poder, quemó todos los cuadernos de los alumnos.

Pizarrón (Daniel Brailovsky):

“Es una herramienta y un símbolo”.

Instala el tema, apoya la explicación del docente, sirve como soporte didáctico para el desarrollo de la clase.

“Un pizarrón deja huellas en la clase”.

Permite las equivocaciones, se puede borrar y escribir. Los alumnos y docentes interactúan entre ellos y con el contenido.

“Es un organizador del tiempo del docente, por permitir mantener a los alumnos atentos y ocupados en la copia”.

En nuestras prácticas utilizamos con frecuencia el pizarrón, porque es el único material didáctico que tenemos de forma permanente. Nos permite seguridad en la

escritura y lo consideramos como una herramienta para socializar los temas abordados y/o las conclusiones arribadas con nuestros alumnos. Sobre él hacemos síntesis, redes conceptuales, lluvia de ideas, etc.

“El espacio es un demarcador de límites. En el espacio escolar las personas se relacionan con estructuras materiales y en él se desarrollan los vínculos personales que generan relaciones afectivas, de poder, de cooperación y de comunicación”.

“Habitar un lugar es apropiarse de él, dejar huellas, dejar los rastros que tornan a un lugar identificable en función de las personas que lo habitan, que lo viven”.

El espacio puede ser entendido como:

“Un espacio material; el edificio y sus instalaciones, afectan la calidad de la enseñanza y aprendizaje”. En nuestra institución escolar, el espacio no facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque no reúne las condiciones óptimas, los espacios son reducidos, existe ausencia de higiene, se llueven, en reiteradas oportunidades con desperfectos eléctricos, etc. Si hacemos una comparación con el espacio que teníamos anteriormente (dentro del establecimiento donde se alojan a los internos) pese a tener éstas condiciones, actualmente estamos mejor, incluso visibilizamos la “escuela” y el trabajo educativo.

“En un nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones pueden funcionar como:

Continente: Límite, protección, cobijo de un conjunto de grupos que van configurando una identidad institucional”. Asistir al espacio educativo permite lograr una identidad institucional del grupo clase que se diferencia de la institución penitenciaria.

“Expresión de comportamientos y de relaciones entre los actores de la comunidad educativa. El uso dado a los espacios también expresa jerarquías e importancia a la funciones que se desempeñan en los diferentes lugares”. Reconocemos la jerarquía del servicio penitenciario ya que limita el espacio educativo desde lo físico, lo ideológico y lo normativo.

“Expresión de un modelo pedagógico que condiciona el comportamiento de los individuos en la medida que obstaculiza o facilita los procesos de aprendizaje”. Nuestro espacio no es el óptimo pero en comparación de

años anteriores en algunos aspectos se facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje (no compartimos los ruidos propios de la cárcel, puertas que se cierran, música, audios de televisión, gritos).

“La estructuración del espacio del aula en función de lo pedagógico supone mantener la coherencia entre el tipo de actividad que se va a desarrollar y los aprendizajes que se

quieren propiciar”. Nuestras actividades están planificadas de acuerdo al espacio con el que contamos, implica tomar en cuenta las limitaciones. En muchas ocasiones tenemos un plan “B” ya que en varias oportunidades nos encontramos con los impedimentos que nos impone el Servicio Penitenciario.

Dos principios orientan la estructuración de los espacios escolares:

“*El espacio institucional flexible*, es aquel que ofrece escenarios distintos dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos”. Nuestra institución no posee distintos espacios para las diferentes actividades, si bien contamos con una biblioteca y una sala de computación dichos espacios funcionan a contra turno y se encuentran ubicados en el establecimiento donde se alojan los internos, por lo que se dificulta el acceso por el grupo-clase.

“No hay una única forma de organizar el espacio”. Depende de la actividad que se quiera implementar será la estructuración del espacio”.

“Dentro de los contenidos procedimentales se debe tener en cuenta la diversidad individual y disponer de espacios que posibiliten el trabajo de cada grupo (espacios fijos, rincones u otros espacios fuera del aula)”.

“Los contenidos actitudinales se vinculan con las manifestaciones que conforman la manera de entender los valores por parte de la escuela. Los espacios de la escuela que son de todos o que están destinados a grupos determinados”.

El tiempo

“Puede ser tomado como un recurso factible de ser utilizado en función de las necesidades de la institución, de las actividades emprendidas y de las personas que allí interactúan”.

“Estructura, marca, contiene y limita los procesos vividos en la institución”

“La duración de la hora didáctica determina qué y cómo se desarrolla los procesos de enseñanza y aprendizaje y no a la inversa”.

“Aprender el tiempo de modo responsable y autónomo, a distribuirlo en función de la demanda de la actividad así como concebirlo de manera flexible y plausible de ser modificado”.

El autor, nos habla del tiempo subjetivo y objetivo.

“*Objetivo*: es la forma concreta y particular en que cada institución administra el tiempo.

Subjetivo: son aquellas representaciones que los sujetos poseen sobre la distribución del tiempo y la relación que mantienen con ésta”.

“Tiempo general: (tiempo institucional). Es aquel en el que se desarrollan las actividades de alumnos y docentes en relación a la propia escuela”.

“Tiempos particulares: es el tiempo de los proyectos, el tiempo de las personas, el tiempo de los equipos, el tiempo curricular”.

“No existe una manera de distribuir el tiempo escolar, esta decisión se encuentra ligada a los objetivos pedagógicos didácticos. Se pueden tomar en cuenta algunos elementos:

La organización de la enseñanza basada en secuencias de enseñanzas móviles (superar la duración fija de la hora de clase)”. Se puede planificar una jornada sobre un tema en particular.

“Se trata de convertir la organización rígida y fija del tiempo escolar en unidades de tiempo didáctico variable”.

“Se trata de convertir el tiempo estanco y dividido con parámetros fijos en tiempo acentuado y tiempo atenuado en función de las necesidades del aprendizaje y los objetivos de la enseñanza”.

“Para la distribución del tiempo escolar, se considera el tiempo áulico y el tiempo institucional”.

“La modificación de la planificación del tiempo escolar está en estrecha vinculación con los restantes aspectos estructurantes de la organización, tales como los espacios y los agrupamientos”.

Los objetos (Brailovsky):

Tipos de objetos escolares

“Un objeto es escolar cuando se relaciona con los gestos propios de la clase o cuando está al servicio de las grandes dimensiones que organizan la vida escolar. El saber, la disciplina y la identidad”.

Los objetos escolares oficiales:

“Son funcionales a la tarea escolar.

Su tenencia y el uso está permitido.

Se relacionan con la enseñanza, la disciplina, los rituales, por ej. El pizarrón, los libros de lectura, los cuadernos, las láminas, etc.

Su uso son reconocidos, no se dudan de la pertinencia de usarlos.

Se destaca los objetos gestuados de la clase, esto es aquellos que son funcionales a los gestos del ambiente-aula: decir-mostrar (explicar), mirar-escuchar (atender), leer y escribir (trabajar)”.

Encontramos como gestos importantes, preguntar y participar.

Los objetos escolarizados en “disputa”

“Se trata de objetos sobre los cuales no hay consenso sobre si son pertinentes en la escuela. No significa que no puedan utilizarse pero las normas sobre su uso son difusas.

Ej. Los celulares”. Durante éste ciclo lectivo la institución penitenciaria permitió el uso de los celulares a los internos, por lo que actualmente nos encontramos con dicho objeto en disputa, que trabajaremos en el próximo contrato pedagógico.

La pared construida (Augustowsky):

“Es la memoria de un grupo de trabajo, es el registro común de las tareas, testimonio material de logros y obstáculos individuales y colectivos; dan cuenta de la enseñanza y también del aprendizaje de los alumnos”.

“Es también un mosaico de colores, técnicas, materiales; un tapizado en el que cada elemento tiene un porqué, una explicación y un significado compartido entre la maestra y sus alumnos”.

“Constituyen una síntesis y evaluación permanente del desarrollo de los proyectos grupales y del proceso de cada uno de los alumnos”.

“El hecho de mostrar favorece el análisis de la propia producción y su ubicación en el espacio permite el reconocimiento de etapas, obstáculos y logros”.

“Exhibir los trabajos es para los alumnos un estímulo, para seguir trabajando, los motivan para repetir algunas actividades, los entusiasma para volver sobre algunos temas”.

“Las paredes también favorecen el desarrollo de la comunicación hacia afuera del grupo”.

“Contribuyen a generar el sentido de pertenencia al grupo y favorecen el reconocimiento del aula como un lugar propio”.

Paredes para enseñar

“Las paredes de un aula son el resultado de un complejo “proceso de conformación”, que cada institución asume y desarrolla de una manera particular, ellas son, a la vez, producto y motor de modos de trabajo en el aula”

“Lo expuesto es material de consulta permanente, tanto para la revisión de contenidos como para la evaluación de lo realizado y aprendido”.

“Las instancias y tareas en el proceso de conformación de las paredes (diseño, producción) pueden preverse, planificarse en función de los propósitos de enseñanza”.

“Los diferentes procesos de conformación dan cuenta de modos de concebir el tiempo en el aula. Se observan ciclos marcados por las mutaciones que van sufriendo las paredes a lo largo de un año escolar”.

“Sin embargo hay algo estático, algo inmóvil en el mundo representado dentro del aula”.

“En muchos casos las paredes son una forma “no explícita de evaluar la tarea docente”.

“Los alumnos otorgan sentido a las paredes de sus aulas en el marco del trabajo escolar y construyen su significado dentro del contexto del trabajo cotidiano”.

“Enriquecer y extender el horizonte de los contenidos culturales que se introducen en el aula, utilizando sus paredes como portadoras, podría ser útil para generar un movimiento espiralado en el que, al nutrir la cultura visual escolar, los alumnos tuvieran la posibilidad de contar con mas herramientas a la hora de construir nuevos significados por fuera de la escuela y a la vez, volver a reinterpretar su espacio de trabajo cotidiano”.

Espacio dormido

“En todas las aulas hay espacios dormidos. Las paredes del aula en tanto portadoras y a la vez productoras de las marcas, de las huellas de la actividad escolar, son un itinerario formado por signos esparcidos, una invitación a traspasar el plano de la representación y a reabrir nuevos caminos”.

“Las paredes del aula parafraseando a Bruner, pueden ser “las puertas de la cultura” encargadas de poner en contacto a los niños con numerosas y variadas formas de representación, lenguaje, maneras de pensar, de decir, de hacer, en estrecha relación con el mejoramiento y la democratización de la calidad de la enseñanza”.

Conclusión:

La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad N° 24.660, la Constitución Nacional, los Tratados y Pactos Internacionales, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Orgánica de Educación N° 4.819 (R.N) consideran que la educación es un derecho. De lo único que está privado un detenido es de la libertad y el Estado debe garantizar el ejercicio de los demás derechos.

La educación en contextos de encierro conforma un escenario altamente complejo, dado que es una institución dentro de otra y en muchas ocasiones debemos ajustarnos a las imposiciones de la institución carcelaria.

La situación de vulnerabilidad social que padecen estos grupos, los constituye como seres proclives a la exclusión, la marginalidad, la violencia, la desocupación y otras tantas penurias.

La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías que hagan a su dignidad.

Es la educación en general, y en especial en los establecimientos penales, la que actúa como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido.

Reconocemos que la educación es un derecho humano, que hace a la condición de la persona; y a partir de la misma educación el conocimiento de todos los derechos humanos.

Magenszo sostiene que “el sentido último de la educación en derechos humanos es la formación de un “*sujeto de derecho*” que podemos adscribir a la “*educación para el empoderamiento*” para el cambio personal y social”.

Tomando las palabras de Scarfó “La acción educativa debe apuntar a revertir la vulnerabilidad social de las personas detenidas, que se manifiesta en la falta de voz o mejor dicho, en la pérdida del poder de la palabra, de su palabra. En definitiva, recuperar la palabra es ejercer un derecho Humano”.

Bibliografía:

Augustowsky, Cap. 5 “La pared construida”

Brailovsky Daniel, “La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos”. *Tipos de objetos* pág. 28; *El pizarrón* pág. 55

Ferrada Torres Donatila, “Comunidades de entendimiento: una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Pensamiento Educativo*. Vol. 29 (diciembre 2001), pp. 297-317.

GESEC (Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles) Francisco José Scarfó, Inda Albertina, Marianela Preafán y Berta González “El rol del educador de adultos en las cárceles”. La Plata (Bs. As.) 2007.

Gvirtz Silvia, “Una mirada a los cuadernos de clase”, pág. 23 Micropoder en la escuela: el cuaderno como dispositivo. Biblioteca/Esencial . Aique Educación 2012.

Pérez Anahí, “de la planificación a la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza: analizadores posibles”.

Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Scarfó pág. 291, Magenszo pág. 327, Mujica pág. 341.

Souto de Asch Marta, “Lo grupal, la grupalidad, los grupos”, pág. 64 El grupo clase.

Tiempo y espacio, pág. 17

Título Las prácticas educativas en artes visuales. El caso del Taller de Pintura para Adultos Mayores SEU.FA.UNC

Autora: Sara Inés Carpio

Correo electrónico: saracarpio@hotmail.com

Este texto es un avance de la investigación (Secyt 2016-2017): Un estudio de las prácticas educativas en artes visuales. El caso de los talleres para adultos en las Universidades Nacional y Provincial de Córdoba. Proyecto radicado en Cepia (Centro de producción e investigación en Artes) de la Facultad de Artes de UNC.

En la misma se aborda una problemática específica referida al campo de las prácticas educativas en artes visuales en las propuestas para adultos hacia la comunidad. En el plan de trabajo hemos seleccionado cuatro talleres para adultos: un taller de plástica (Universidad Provincial de Córdoba); un taller UPAMI (SEU- UNC), un taller SEU-Facultad de Artes y un Taller de artes visuales en el CENPA-AMMAR (Centro educativo nivel primario adultos, Asociación de Mujeres Meretrices Argentinas, Córdoba).

Esta selección representa una continuidad con la línea investigativa iniciada en el período anterior (Secyt: 2014-2015). Al respecto interesa reconocer los sentidos que construyen los sujetos que participan de esas prácticas, a la vez que se incorporaron problemáticas referidas a las perspectivas teóricas- metodológicas y el impacto de las condiciones materiales y simbólicas. En esta oportunidad realizaremos un análisis del programa y de la entrevista a la docente a cargo del Taller para adultos SEU –FA (Facultad de Artes, UNC).

Palabras claves: Artes, Visuales, Educación, Adultos, Mayores

A modo de introducción.

Para iniciar el informe parcial de nuestra investigación creemos importante desarrollar las perspectivas teóricas de nuestra disciplina de manera breve. Este marco posibilitará comprender algunos de los aspectos del análisis del programa y la entrevista.

Justificamos estas notas preliminares porque es recurrente que, en el imaginario social – cultural, la educación artística (visual y plástica) esté relacionada con una actividad manual, un saber práctico el cual parecería carecer de dimensiones conceptuales y metodológicas. Visiones que no lo consideran como un tipo particular de conocimiento en las cuales ese “hacer”⁸³ no necesitaría explicación y se podría definir como “un acto creativo per sé”.

Desde nuestra línea investigativa sostenemos que en las actividades de producción vinculadas al lenguaje de las artes visuales subyacen marcos teóricos y metodológicos específicos. Es por todo esto que realizaremos un breve recorrido desarrollando las perspectivas tradicionales y emergentes como así también algunas de las líneas de investigación reciente.

⁸³ Los entrecomillados son nuestros.

Sobre las perspectivas teóricas –metodológicas disciplinares e investigación reciente

En el campo de la educación artística podemos reconocer dos corrientes o perspectivas teóricas-metodológicas bien diferenciadas, una vinculada a la tradición epistémica y otra a epistemologías emergentes.

Dentro de las perspectivas tradicionales Hernández (1997) propone tres: la académica, la autoexpresión creadora y la disciplinar, donde el taller se ubica como eje vertebrador del conocimiento artístico. En términos generales, una propuesta academicista pondrá énfasis en el desarrollo de las destrezas vinculadas a la mimesis y el desarrollo de la percepción estética de las “bellas artes”⁸⁴.

Si el eje de la enseñanza es la autoexpresión creadora la tendencia expresionista guiará los aspectos metodológicos- didácticos, tendrá una concepción de sujeto del aprendizaje centrada en la libre expresión, ya que propone a la creatividad y expresividad como cuestiones innatas. En la corriente disciplinar, Eisner (1995) plantea la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales basado en cuatro disciplinas: la estética, el taller, la historia del arte y la crítica de arte. Entre los años ‘90 y 2000 surge la cultura visual, en España. Hernández (1997) propone superar el enfoque basado en la percepción de imágenes artísticas y colocar la preeminencia en la interpretación y comprensión de las imágenes de todos los tiempos y en las diferentes culturas; en EEUU, Mirzoeff (1999) postula que en un mundo donde circulan diferentes tipos de imágenes y en donde la mediación de las tecnología invade todos los ámbitos y prácticas sociales se hace necesario crear una epistemología de lo visual. Dentro de las perspectivas más actuales, encontramos abordajes vinculados a prácticas artísticas contemporáneas. Estas proponen la interrelación: arte, educación y sociedad de una manera explícita y posicionan a la educación artística como un derecho; ponen en juego nociones tales como: inclusión social y redefiniciones entorno a las identidades culturales, individuales-sociales; el arte y su enseñanza se definen conscientemente como prácticas sociales activas y partícipes de un contexto social y cultural más amplio. Es decir, como la práctica de un derecho que cuestiona la concepción tradicional del arte visual centrado en el aspecto productivo – estético- cultural- individual. Hay interés en expandir los alcances de las prácticas, esto se evidencia en la incorporación de nuevos escenarios del tipo “no formales”.

En tanto que, en el campo de la investigación hemos encontrado en España (2003) investigaciones que se orientan hacia las tecnologías, museos y arte terapia. En Argentina (2014) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos

⁸⁴ “La identificación de los términos “arte” y “belleza” se inicia claramente en el Renacimiento y es luego generalizada. Paradigmática en la representación de la belleza es *El nacimiento de Venus*, de Sandro Botticelli (1444-1510), obra que destaca la admiración de los renacentistas por la Antigüedad grecorromana al plasmar el mito clásico del nacimiento de la diosa del amor y de la belleza Venus (nombre romano de Afrodita) (...) La expresión “bellas artes” es considerada un producto de la Ilustración, aunque hay antecedentes previos. La fusión que hoy se conoce como “artes plásticas” (pintura y escultura) con la arquitectura bajo una sola noción aparece ya en el siglo XVI; luego, en el siglo XVII y XVIII se fusionarán con la poesía bajo el nombre de *belle arti* (...)” Oliveras, Elena (2004: 104 y ss.)

Aires, algunas de las problemáticas relevadas dan cuenta de contextos emergentes con atención especial hacia adultos mayores y a propuestas extensionistas para ese grupo etario.

Sobre los Talleres seleccionados y en particular el Taller de Pintura para Adultos Mayores (SEU-FA)

En el encuadre tradicional, Dillon (2014) explica que la educación de adultos se orienta a sujetos que no accedieron al sistema educativo formal por razones socio-culturales-económicas-, y necesitaron las certificaciones para ingresar al sistema productivo formal o permanecer en él.

De los cuatro casos seleccionados el CENPA-AMMAR es el trayecto que se ajusta a la caracterización anterior, los adultos que participan en el Taller de Arte tienen una amplitud etaria que oscila entre los 20 y 50 años y buscan finalizar los estudios de nivel primario. En este contexto se desarrolla un taller de Artes Plásticas; el mismo es un proyecto de extensión de la Cátedra de Didáctica Especial I y II (Dibujo-Pintura) del Profesorado Superior de Educación de Artes Plásticas, Plan '85, de la Facultad de Artes de la UNC.

El caso del taller SEU-UPAMI la oferta está dirigida a Jubilados en convenio con PAMI, en tanto que El taller de Expresión Plástica Adultos Especialidad Cerámica es parte de la oferta académica de la UPC conjuntamente con cursos y capacitaciones.

El caso particular del Taller de Pintura para Adultos Mayores (SEU- FA) se ajustaría, como lo bien lo explica Dillon (2014) a la nominación de “adultos mayores” y se caracteriza por estar conformado por poblaciones culturalmente vulnerables y con un alto grado de aislamiento social. Esa nominación siguiendo al mismo autor superaría el encuadre tradicional de educación de adultos.

No obstante añade Dillon (2014) que la denominación educación para adultos en el caso de los adultos mayores excedería ese marco y sería necesario plantear una educación permanente para la vida. Por otra parte menciona una creciente demanda de los adultos mayores, y son los programas universitarios especializados uno de los canales por donde se lograría dar respuesta a dichas demandas.

En este informe parcial - como lo anticipáramos en el apartado resumen -centrará el análisis en el programa del taller⁸⁵ y la entrevista⁸⁶ a la docente a cargo.

Sobre antecedentes de los talleres para adultos mayores en la Facultad de Artes y el caso Taller de Pintura para Adultos Mayores (SEU-FA)

En cuanto a los antecedentes de las propuestas de los talleres de extensión de artes para adultos mayores, hemos realizado un rastreo desde el año 1999, cuando la actual

⁸⁵ La documentación a partir de la cual fue posible acceder a la propuesta del Taller de Adultos fue recabada por la Profesora Laura Taborda, integrante del equipo de investigación.

⁸⁶La entrevista que referimos fue realizada por la integrante del equipo de investigación Lorena Dolce, a partir de este trabajo de campo fue posible realizar un posterior análisis.

Facultad de Artes era Escuela de Artes y pertenecía a la Facultad de Filosofía y Humanidades de UNC.

En 1990 se inició el taller de artesanía y escultura para adultos mayores, luego de tres años se denominó taller de escultura y artesanía para adultos en general, no solo mayores.

En la década de los '90 se re-abrió el Taller de Pintura para adultos mayores y los docentes que estuvieron a cargo desde esa década hasta mediados de la primera década del año dos mil pertenecieron a la por entonces Escuela de Artes de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Desde el año 2007 hasta la actualidad continúan los dos talleres, el de escultura a cargo de la misma docente y el de Pintura para Adultos Mayores con diferentes docentes.

Por otra parte es importante señalar que la última resolución 372-2012 de la Facultad de Filosofía y Humanidades nomina a estos espacios de extensión como *propuestas de capacitación artística* y los cursos no son gratuitos.

A partir de la facultarización de la escuela de artes en diciembre de 2012, este espacio estará a cargo de la nueva Secretaría Extensión, dependiente de la recientemente creada Facultad de Artes de la UNC.

En el CUDAP: Exp-UNC: 32654/2013, HCD, ordenanza N° 0003 de la reciente Facultad de Artes se explicita el carácter remunerativo de las actividades de extensión y las de *formación continua*, tal y como comienza a denominarse a los talleres de extensión⁸⁷.

Sobre el programa actual del taller para adultos mayores

La propuesta o planificación que se presenta para el taller es sintética y consta de un escrito no superior a tres cuartos de una carilla (414 palabras).

Es un desarrollo escueto en donde no se discrimina contenidos, objetivos, actividades ni los criterios evaluativos. Asimismo no se menciona el grupo etario a quien está dirigido; es así que la propuesta podría leerse de manera genérica, esto la volvería susceptible de ser aplicada a cualquier grupo y contexto.

Se recurre a caracterizaciones del espacio: “Es un espacio que funciona de manera muy dinámica”⁸⁸.

En referencia a los alumnos: “los alumnos concurren con la necesidad de expresar su creatividad a través de la pintura”. En esta selección se pone en evidencia la generalidad manifiesta ya que podría pensarse la “necesidad de expresar su creatividad a través de la pintura” como una necesidad que podría ser validada para un sinnúmero de sujetos con independencia de su edad.

⁸⁷Reglamento interno de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Artes. Inciso IV, Artículo 18.

⁸⁸ En el apartado: sobre el programa actual del taller para adultos mayores, los entrecomillados corresponden a las citas textuales del documento: Taller de Pintura para adultos mayores.

Al respecto la “expresión de la creatividad”, siguiendo el análisis de las diferentes racionalidades⁸⁹ que realiza Hernández (1997), señala que la racionalidad expresiva es clave para poder proyectar sentimientos, emociones y el mundo interior y que de otra manera no se podrían comunicar. Este tipo de justificación se vincula con una de las perspectivas que ha influenciado y está aún vigente: la autoexpresión creadora⁹⁰ la cual se afianza en las propuestas de educación artística después de la segunda guerra mundial.

En cuanto a la “creatividad”, hacemos referencia al análisis del mismo autor: Hernández (1997) quien señala que la justificación de la educación artística a través de la racionalidad creativa está orientada a favorecer el desarrollo de la capacidad creativa específicamente en las infancias cuando el arte tiene un rol importante, aquí es notable la vinculación directa entre el término creatividad y arte, es así que podrían ser considerados como partes indisolubles de un mismo objeto de conocimiento. Ésta caracterización es recurrente en todos los niveles de formación de la educación artística; en tal sentido nos preguntamos: ¿Qué y cómo desarrollarla creatividad en un Taller de Pintura para Adultos Mayores?

En otra parte de la propuesta se explicita que los alumnos:

Ya sea que tengan o no conocimientos previos, las instancias de aprendizaje se articulan de manera personal con cada uno y en torno a los procesos que cada asistente propone para comenzar desde cero o profundizar en una técnica ya conocida. (...) el objetivo principal del Taller es acercar a los alumnos herramientas técnicas específicas de la pintura que permitan a cada uno el desarrollo de una idea o proceso en particular (...) (p.1)

Del párrafo anterior destacaremos el término “técnica” y “herramienta técnica”, podríamos conjeturar la existencia de otra racionalidad⁹¹: la técnica. La misma correspondería al desarrollo enfático de los procedimientos; asimismo incluiríamos otra

⁸⁹ Las justificaciones o la necesidad de argumentar la importancia de la Educación Artística en los currículum escolares.

⁹⁰ El lector puede remitirse al segundo apartado de este escrito, en donde está desarrollada -de manera breve- esta perspectiva de Educación Artística.

racionalidad, la de los procesos personales y/o producción individual, la cual está varias veces mencionada.

Atendiendo a otro fragmento:

En simultáneo a esta parte más específica, durante las clases se introducen diferentes aspectos de la historia de la pintura y las artes visuales en general, como apoyatura a los procesos que cada alumno desarrolla. Esta instancia tiene el objetivo de generar una idea más cercana al contexto en el cual surgen las diferentes técnicas, estilos y movimientos característicos que se siguen utilizando hasta nuestros días. A su vez un parte importante del taller es la introducción de nociones sobre la Teoría del Color, como aspecto fundamental del trabajo con los distintos pigmentos. (p.1)

Se hacen mención a la historia de la pintura y las artes visuales en general, este aspecto constituye una de las disciplinas que Eisner (1995) propone en la corriente disciplinar, perspectiva de educación artística que ha influenciado y está aún vigente en los curriculum de educación artística. De esta selección destacamos la mención de la Teoría del Color que, si bien no se explicita, constituye un contenido tradicional de la enseñanza de las artes visuales.

De la última sección del programa recortamos:

A fin de año se realiza una muestra colectiva con las obras realizadas a lo largo del Taller, con el objetivo de mostrar a la comunidad los diferentes procesos realizados y alentar al público a sumarse a este tipo de propuestas artísticas tan enriquecedoras.

En este fragmento interesan los términos utilizados para la denominación de la propuesta como un tipo de “propuestas artísticas”.

Evidenciamos una ambigüedad conceptual que contradice o al menos parecería desestimar el marco desde donde se desarrolla la propuesta de Taller de Pintura para Adultos, el Reglamento interno de la Secretaría de Extensión de Facultad de Artes en el cual se reconoce a estos talleres como espacios de formación permanente. En tal sentido existiría una distancia considerable, conceptual y metodológica, entre una propuesta orientada a la formación permanente y una propuesta artística.

Sobre la entrevista a la docente del taller

Se realizó una entrevista estructurada que tuvo dos bloques diferenciados: el primero abordó el trayecto formativo de la docente a cargo y el segundo cuestiones específicas de la estructura del taller.

En consonancia con las hipótesis planteadas en la investigación: ¿Cuáles son las perspectivas teóricas- metodológicas de las artes visuales que predominan en el taller? Las preguntas del primer bloque abordan el itinerario profesional y el trayecto formativo de la entrevistada con el objetivo de reconocer las orientaciones/perspectivas en la enseñanza de las artes.

Partimos del supuesto que la selección de los contenidos se vincula con los trayectos formativos por lo tanto inciden en las perspectivas y saberes puestos en juego en las definiciones acerca de qué y cómo enseñar.

De igual manera en el segundo bloque de preguntas, en consonancia con la hipótesis antes planteada, las cuestiones que se abordan son más específicas y están relacionadas a los fundamentos, bibliografía utilizada, metodología, actividades, materiales y evaluación.

Retomando el análisis desarrollado en el apartado anterior, en términos generales podríamos decir se evidencia inespecificidad conceptual, metodológica y didáctica.

Sin embargo, en la entrevista de una manera explícita se refiere a contenidos (que se denominan como temática): “trabajando en una misma línea por ahí desde la temática, proponer un taller más que nada libre de pintura destinado a los adultos mayores, a veces se suman adultos que no son mayores y algunos jóvenes”

O sobre contenidos y metodología, cuando la docente explica aspectos referidos a la extensión:

(...) las propuestas por ahí no curriculares, como son las carreras, y habiendo una demanda sobre todo en el área de arte, que siempre hay talleres de teatro, de artes plásticas, como acercar también a distintos sectores sociales por ahí que tienen ganas de formarse (...) como poder adaptar los contenidos por ahí que uno sabe a una metodología diferente de trabajo.

En el segundo bloque de la entrevista se abordan aspectos más específicos, una de las preguntas fue en qué se basaba la docente para realizar la propuesta de taller, y responde: primero con la metodología: “en una metodología de taller libre”. Luego habla del diagnóstico:

básicamente es primero cómo hacer una especie de diagnóstico de los alumnos por ahí hay mucha gente que se acerca que han trabajado pintura hace muchos años y que dejó, y que tienen ganas de empezar (...) un diagnóstico primero en función de eso, entonces ahí se ve cual es la base a partir de la cual trabajar, (...) si es un grupo que no tiene experiencia (...) trabajar conceptos básicos de dibujo, de color, de la pintura en sí, de los materiales y después proponer temáticas que ellos puedan trabajar y métodos desde la copia de una foto, o copia desde otra obra, trabajo de la naturaleza muerta con objetos en vivo (...)

En primer lugar suponemos que cuando se menciona la “metodología de taller libre” se estaría aludiendo a la corriente conocida como “expresivista” o “autoexpresión creadora” en donde el rol del docente es el de facilitar los materiales para que sean empleados “sin trabas” ni interferencias, de esta manera su objetivo es el desarrollo de la capacidad creadora “innata” del sujeto.

Por otra parte, en la repuesta se hace mención a contenidos básicos tradicionales del lenguaje plástico y visual como lo son: el dibujo, el color y la pintura; y se alude a la metodología de la copia de fotos, obras y objetos en vivo.

Cabría preguntarnos si se está especificando contenidos básicos y metodología centrada en la copia ¿se puede denominar “metodología de taller libre”?

Asimismo recuperamos la construcción metodológica, que podríamos denominar como heterodoxa. La docente sostiene que la situación del taller, por un lado, consiste en sostener el interés de los participantes: “que no se sientan por ahí que lo que están viendo no les interesa” y, por otro, hacerlo inclusivo: “ir un poco también trabajando con las necesidades de cada uno”.

En cuanto a la bibliografía que se utilizó para la propuesta, se menciona textos básicos como manuales para el dibujo, y sobre historia del arte. Por último señala: “pero después el contenido teórico no es algo que a ellos les interese mucho, sino que vienen más por la actividad del taller”.

Sobre las instancias de evaluación se explicita: “evaluación pura y dura no hay (...) sí se trata de ir acompañando el proceso y tratando de que puedan explorar las capacidades que cada uno tiene de la mejor manera posible”; en este sentido, desde la didáctica de las artes visuales podríamos hablar de una evaluación formativa o de proceso.

A modo de conclusión parcial

En el programa del taller de pintura para adultos mayores SEU-FA y en la entrevista a la docente, podríamos reconocer un planteo teórico, metodológico y didáctico heterodoxo. Asimismo esta caracterización podría explicarse o relacionarse con la formación de base de la docente, quien explicitó: “trayecto pedagógico no tengo”.

El programa presentado es breve, a la vez que es notable la ausencia de alguna de las categorías didácticas más tradicionales como objetivos, contenidos y actividades. Sin embargo, durante la entrevistas se explicitan cuestiones que no aparecen en el programa como lo son las categorías antes mencionadas.

Desde nuestro proyecto sostenemos el supuesto que el conocimiento disciplinar se construye y constituye en los procesos de transmisión, apropiación y producción del lenguaje. En esta compleja trama relacional confluyen dos campos, el de la producción artística y el de las prácticas educativas en artes visuales. Cada uno de ellos con su lógica particular está presente en las prácticas del taller, objeto de estudio.

En este caso particular las perspectivas teóricas - metodológicas que predominarían estarían relacionadas con tres corrientes de educación artística: la académica porque se desarrollan actividades orientadas a la “copia” de un modelo o “naturaleza muerta”; la corriente de la autoexpresión creadora cuando se explica que es un “taller de metodología libre” con énfasis en el aspecto procedimental y expresivo y uno de los aspectos de la corriente disciplinar, Eisner (1995), cuando se menciona contenidos como historia de la pintura y de las otras artes plásticas.

En relación a la hipótesis: ¿cuáles y cómo incidirían las condiciones materiales y simbólicas (individuales –sociales- culturales y económicas) en la construcción del conocimiento? Podríamos decir que en lo que refiere al sujeto de la enseñanza en el proceso de transmisión los contenidos seleccionados estarían vinculados a los de su formación académica, por lo cual suponemos una cierta reproducción de prácticas internalizadas en su trayecto de la Licenciatura.

En cuanto a los sujetos del aprendizaje, recuperamos palabras de la docente en donde surgen cuestiones que suponemos trascienden lo académico disciplinar y estarían abriendo nuevas líneas para investigar:

(...) en los talleres de adultos mayores no se trata de proponerles un avance o un aprendizaje muy exhaustivo sino más que nada es un espacio de socialización, y de entretenerse un rato, y de hacer lo que les gustan, de charlar, conocerse con otras personas, y un poco va por esa línea de acompañar justamente al adulto mayor cuando está como en una etapa un poco vulnerable de la vida, y a veces no están muy ocupados y la historia de cada uno...

En el actual contexto socio – cultural y económico hostil para este grupo etario, el fragmento seleccionado evidenciaría una vacancia profunda para con el adulto mayor. Conjeturamos que esta emergencia debiera colocar en nuestra agenda la necesidad de una profunda comprensión acerca de las demandas de integración de los adultos mayores. En otros términos, la urgencia de pensar y proponer un tipo particular de educación para la totalidad de la vida.

Bibliografía

DILLON, Guillermo Alejandro (2014) El adulto mayor como sujeto de aprendizaje artístico. En Chapato y Dimatteo (coordinadoras) *Educación Artística. Horizontes y prácticas emergentes*. B iblos. CABA.

EFLAND, Arthur D. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Paidós Arte y Educación. Barcelona. España.

EISNER, Elliot. (1995) *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona. España. 1995.

GUBER, Roxana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Norma. Bogotá, Colombia.

HERNÁNDEZ, Fernando (1997) *Educación y cultura visual*. Kikiriki. Sevilla.

MIRZOEFF, Nicholas (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Paidós Arte y Educación. Barcelona.

OLIVERAS, Elena (2004) *Estética. La cuestión del arte*. Ariel Filosofía. Buenos Aires.

Título: Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir

Autores: Marcela Kurlat, Diego Chichizola, Anahí Risso

Correos de contacto: marcelakurlat@yahoo.com.ar, diechichi@gmail.com, risso.anahi@gmail.com

La presente ponencia busca compartir avances de la investigación posdoctoral “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. El plan de trabajo constituye una investigación didáctica, que busca elaborar e implementar secuencias en contexto para generar conocimiento sobre las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial, desde una epistemología constructivista. Se compartirán en primer lugar, principios pedagógicos y didácticos que sustentan los procesos de alfabetización en esta población. En segundo lugar, se ilustrarán y fundamentarán dichos principios con una de las categorías construidas en la investigación: toda situación es una oportunidad para escribir.

Palabras claves: alfabetización de personas jóvenes y adultas, intervenciones didácticas, epistemología constructivista

Introducción

La presente ponencia busca compartir avances de la investigación posdoctoral “**Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista**”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires⁹². El plan de trabajo constituye una investigación didáctica, que busca elaborar e implementar secuencias en contexto para generar conocimiento sobre **las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial**, desde una epistemología constructivista. Su contexto de descubrimiento deviene de investigaciones sucesivas que se vienen implementando desde hace más de una década (Kurlat, 2007; Buitron et.al, 2008; Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014), en el marco del *Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela* (Dir. Dra. Sirvent). Las sucesivas investigaciones se originan en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Es decir, millones de personas que se encuentran en un nivel educativo de riesgo⁹³. La presente investigación se propone profundizar en el conocimiento sobre

92 Con beca posdoctoral CONICET. Becaria: Marcela Kurlat, Directoras: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman.

93 El nivel educativo de riesgo da cuenta de la probabilidad que posee una persona que no ha podido terminar el nivel secundario, de quedar marginada de la vida social, política, económica, cultural, de la sociedad en la que vive. Este concepto, al igual que otros que se desarrollan en el presente plan, son conceptos construidos en los

procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas desde la puesta a prueba de secuencias didácticas e intervenciones en procesos de lectura y escritura específicas, que consideren los niveles de conceptualización sobre la escritura que poseen los sujetos, así como las restricciones didácticas y psicosociales que se entranan en ellos, retomando y convalidando las categorías construidas en trabajos previos (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014, 2016)⁹⁴. Constituye un aporte a procesos de enseñanza que consideren los procesos constructivos de las personas y que vehiculen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que los jóvenes y adultos saben sobre este particular sistema de representación y sobre la lengua escrita.

En este sentido, los objetivos de construcción de conocimiento son: 1) Conocer cuáles son las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial; 2) Profundizar en la comprensión de las condiciones didácticas e intervenciones docentes, intentando esclarecer las razones por las cuales algunas de ellas favorecen u obstaculizan -en diversos grados- los avances de los sujetos en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita; 3) Caracterizar las dificultades que los docentes confrontan al intervenir durante el proceso de alfabetización, en el marco de un trabajo compartido; 4) Comprender las modalidades que asume la interacción entre los estudiantes durante las situaciones de lectura y escritura propuestas, como condiciones generadoras de potenciales conflictos sociocognitivos que promuevan el avance conceptual.

Como objetivos de intervención y propuestas para la acción se propone: 5) Diseñar junto con los docentes secuencias didácticas de alfabetización para dicho contexto y grupo particular; 6) Analizar en forma conjunta con los docentes el impacto que producen las secuencias didácticas implementadas en los procesos de alfabetización de los estudiantes; 7) Sistematizar y difundir las secuencias didácticas de lecturas y escrituras y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

Desde la perspectiva metodológica, el proyecto implica un diseño cualitativo, de generación conceptual y participativo (Sirvent y Rigal, 2008), que promueve el diseño de secuencias didácticas y condiciones e intervenciones específicas en lectura y escritura, y su implementación en conjunto con los educadores. En relación con el modo de generación de conceptos, se enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad buscando la generación de categorías y tramas conceptuales en un proceso inductivo de abstracción creciente, que supone el interjuego con los construidos por el investigador y su implicación subjetiva. El encuadre participativo se asienta en el paradigma de la teoría social crítica; apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia

sucesivos Ubacyt mencionados, de los que he sido parte.

94 Conceptos emergentes de las investigaciones anteriores de la postulante, tanto de maestría como de doctorado, se ponen en juego en el presente plan, a modo de encuadre teórico conceptual, como interpretación del fenómeno en estudio y supuestos de anticipación de sentido.

emancipatoria) y tiende a que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En las instancias participativas se busca el crecimiento de la población en su capacidad de participación y construcción de poder, a través de la articulación de investigación, participación y educación (Sirvent, 1999). En este caso, las investigaciones anteriores vislumbraron la necesidad de la profundización de la investigación acción participativa, desde un trabajo colaborativo con educadores que sostuvieran y trabajaran desde una mirada constructivista de la enseñanza.

El proyecto toma como anclaje empírico un centro educativo del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT) -una de las ofertas de terminalidad de nivel primario para personas jóvenes y adultas, dependiente de la Dirección del Área del adulto y el Adolescente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- que funciona en la Capilla San Antonio, Villa 1-11-14, Bajo Flores, bajo la coordinación de los docentes Anahí Risso y Diego Chichizola. El grupo está conformado por más de 25 estudiantes; hombres y mujeres desde 14 a 76 años, la mayoría provenientes de Paraguay, Bolivia y provincias del norte de Argentina

Compartiremos en primer lugar, principios pedagógicos y didácticos que sustentan los procesos de alfabetización en esta población. En segundo lugar, ilustraremos dichos principios con una de las categorías construidas en la investigación: **toda situación es una oportunidad para escribir.**

Una mirada sobre procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas

Las investigaciones propias de maestría y doctorado (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014, 2016) retoman las indagaciones psicogenéticas sobre la construcción del sistema de escritura desde una epistemología constructivista, con el propósito de comprender cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta, cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial, cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en esta población, cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura, qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura. Dichos trabajos describen posibles caminos de escritura que transita toda persona que aprende a leer y escribir; invitan pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños como primera hebra, cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por las 'marcas de exclusión' y 'marcas de enseñanza', que constituyen la segunda y tercera hebras de dicho proceso (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), y visibilizan la compleja urdimbre y trama de procesos psicosociales y didácticos involucrados en los procesos de apropiación del sistema de escritura (Kurlat, 2014; 2016). En este sentido, sustentan prácticas alfabetizadoras que consideran a la alfabetización como un proceso

de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero, et.al., 2009); en un proceso que comienza con el nacimiento y sólo termina con la muerte. Consideran la lectura y la escritura como prácticas sociales del lenguaje, adquiridas por participación en las comunidades en las que se ejercen esas prácticas. La alfabetización involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente, desde el hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, desde prácticas letradas que la sociedad ha construido a lo largo de su historia. Como hemos afirmado en una publicación reciente (Kurlat y Chichizola, 2017), promovemos procesos colectivos de construcción de conocimiento en el aula, desde la convicción de que en todas las edades se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo desde el inicio y reflexionando sobre aquello que se lee y escribe. Es fundamental, en este marco, la existencia de un ambiente alfabetizador, en el que haya palabras seguras a disposición que permitan realizar reflexiones sobre las partes y el todo en los textos, el análisis de partes de palabras para escribir otras que empiezan o terminan igual, y posibilitar así el análisis de las relaciones entre oralidad y escritura. Considerándose, también desde el inicio, a los estudiantes como constructores de conocimiento, reconstructores del sistema de escritura desde sus ideas acerca de lo que la escritura representa, en procesos de interacción constante con la lengua escrita. Trabajamos desde concepciones ideológicas y didácticas que intentan ir de la mano: el ejercicio de una educación popular - podríamos decir freiriana, desde su sentido político, que ha caracterizado la historia de la educación de personas jóvenes y adultas en latinoamérica y que busca recuperar verdaderamente la voz y conocimientos previos de los sujetos-; que se materializa didácticamente en una práctica de enseñanza que recupera los caminos de escritura de los sujetos, que sigue su lógica de pensamiento según los niveles de conceptualización sobre la escritura construidos hasta el momento, que recupera sus estrategias lectoras, sus ideas acerca de lo que la escritura representa; desde procesos de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa; desde prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos contextualizados que posibilitan la participación de los sujetos en las sociedades letradas; desde situaciones con sentido social y comunicativo, que promueven pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión. Trabajamos, así, desde las situaciones didácticas fundamentales defendidas por la didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje: escritura a través del educador, escritura por sí mismos, lectura a través del educador, lectura por sí mismos, intercambios orales. Todas ellas en el marco de proyectos o actividades habituales, a las que se suman las actividades emergentes, en las que una situación del contexto se convierte en una oportunidad para escribir. Veamos a continuación un ejemplo de ello.

Toda situación es una oportunidad para escribir

Lunes 10 de abril de 2017. Hoy están presentes: Palmira, Felisa, Delia, Reina, Isabel, Sebastiana, Ema, Norma, Juana, María, Dina, Marleni, Fausto, Mijael (hombres y mujeres desde los 15 a los 73 años). Hoy se suspenderán las clases a las 16 hrs para ir a abrazar al Congreso tras represión del domingo de ayer a los maestros, tras el intento de instalar la Escuela Itinerante. Es día de lluvia torrencial y nos sorprende la cantidad de estudiantes, ya que en cada lluvia el espacio se inunda, el barrio se inunda, y muchas veces gran parte del grupo se ausenta.

Diego (D), el maestro, dice: *Seguramente están enterados de lo que pasó ayer con los maestros.*

Dina: *Que le pegaron a los maestros, eso vi en la tele. Y estaban detenidos.*

D: *¿Dónde fue?*

Palmira: *Estaban armando una carpa y eso no les gustó y los sacaron.*

D: *¿Y saben a qué iban a poner una carpa al Congreso?*

Felisa: *Para hacer una escuelita.*

Dina: *Para hacer un acampe.*

Reina: *Pero los policías que son cabeza al revés, no quisieron que pongamos la escuelita para los demás.*

Anahí (A), la maestra: *Feli, ¿qué escuchaste en la tele vos, que por qué no los dejaron?*

Feli: *Que no tenían permiso.*

A: *Uno avisa, no pide permiso para hacer un reclamo.*

D muestra tapa de Página 12 y lee: *“Al maestro, con palos”*. Lee el copete. Muestra la foto de un maestro PAEBYT que estaba ahí.

Los maestros fueron reprimidos con violencia y gas pimienta en Congreso cuando intentaban instalar en forma pacífica una "escuela itinerante" que les permitía continuar el conflicto sin afectar las clases

AL MAESTRO, CON PALOS



Palmira cuenta cómo vio en la tele que reprimían.

D: *Primero vamos a hacer un trabajo de compartir opiniones, porque este es un conflicto que empezó hace bastante. Primero cada uno va a pensar su opinión, su postura sobre lo que está pasando, en unos minutos. Después vamos a ver qué dicen los diarios y vamos a hacer un trabajo en grupo. Lo importante es argumentar la opinión. ¿Qué es argumentar?*

Dina: *Razonar uno lo que piensa.*

D: *¿Es decir las cosas porque sí?*

-No.

D: *Decir las cosas porque sí no es razonar. Argumentar es dar razones de lo que se dice. ¿Qué piensan del conflicto de los maestros? Cada uno se va a tomar unos minutos para pensar y va a dar argumentos de lo que piensa.*

Minutos de silencio.

Delia: *No quieren que pongan la casita, la carpa, porque van a pedir aumento y no quieren pagar.*

D: *¿Y vos qué opinás?*

Delia: *Que le tienen que pagar. Y que si no salen a luchar, no les van a pagar.*

Reina: *¿Qué es lo que hacen los presidentes con la plata?*

A: *Reina se pregunta, frente a este conflicto, en el que se dice que no hay plata para pagar a los*

docentes, qué hacen los presidentes con la plata...

Juana: *Los profesores hacen marcha para que le paguen. Y dicen que no tienen plata, pero tienen*

plata para comprar armas.

Norma: *El presidente está para los ricos y para los pobres no.*

María: *También tienen que pagar más porque las cosas subió bastante y no alcanza con lo que se les paga, por eso piden aumento.*

D: *Ahí tenemos un argumento: todo aumentó y el reclamo es por eso, el argumento es que todo aumentó y por eso corresponde pedir un aumento.*

Sebastiana: *No alcanza para producir...*

Se habla del aumento de los alquileres en el barrio: de 2000 a 2500 o 3000 pesos, cuando el año pasado era de 1200.

Ema: *Más nos perjudicamos nosotros al ver que no hay clase. Porque ahora estamos estudiando y ahora estamos memorizando y a la otra semana ya nos vamos a olvidar.*

Palmira: *Yo estoy de acuerdo con el apoyo a los maestros. Sí tienen que hacer el paro, y también me da pena porque nos perjudicamos. No estoy de acuerdo en nada de nada con este presidente y me da pena toda la gente golpeada y maltratada. Y tenemos que seguir luchando, no queda otra.*

Fausto: *Mi opinión es que está bien lo que están haciendo el paro, porque todo subió: los alquileres, la luz...*

Diego muestra el diario Página 12: *“Este diario se llama Página 12” (Señala el título) ¿Qué otros diarios conocen?*

Palmira: *Clarín.*

Diego muestra que también Anahí llevó el Clarín.

D: *Vamos a ver las diferencias entre ambos. Página 12 titula: “Al maestro con palos” (Lee el*

copete nuevamente)

D: *¿Qué quiere decir 'pacífica'?*

Dina: *Sin perjudicar a nadie.*

D: *¿Qué quiere decir 'itinerante'?*

Silencio.

A: *¿Nunca escucharon un 'circo itinerante'?*

Marleni: *Como una escuela rodante.*

Dina: *Se traslada a un lugar.*

D: *¿Si yo soy un maestro itinerante vengo siempre acá?*

-No.

D: *“...sin afectar las clases”*

Marleni: *¡Y encima era domingo!*

A: *¿Se evitaba qué cosa?*

-Parar las clases.

Diego muestra el Clarín, se compara el lugar que se le da a la noticia, el tamaño de la foto y los titulares.



Baradel quería su propia carpa blanca y lo sacó la Policía

Por sorpresa, activistas docentes aparecieron ayer en la Plaza del Congreso para protestar montando una carpa itinerante. Como no tenían permiso de la Ciudad, la Policía los desalojó. Hubo incidentes y cuatro detenidos. **SOCIEDADP.34**

Marleni: *Una letrita así chiquita...*

D: *Vamos a ver cómo se tratan las noticias. Página 12 dice que la información la vas a encontrar en las páginas 2 y 3. Clarín, en la 34. Vamos a ver qué dice el titular: “Baradel quería su propia carpa blanca y lo sacó la policía. Choque. Los manifestantes y la policía anoche chocaron frente al Congreso”.*

Marcela (M) pregunta qué pensamos si leemos algo así, ¿quién parece que tiene la culpa?

Feli: *No se supo explicar el diario.*

D: *¿No se supo o quiso contarnos otra historia?*

-Quiso disimular.

A: *Como el cuadro, el año pasado, ¿se acuerdan? El de las luchas por la independencia.*

Marleni: *Está escrito como que el que quiera entender que entienda y quien no, no.*

D: *¿Es lo mismo decir 'reprimir' que 'chocaron'?*

Delia: *No quisieron decir que reprimieron y dicen 'chocaron'.*

M vuelve a preguntar: *según el Clarín, si dice “Baradel quería su propia carpa y lo sacó la policía”, ¿de quién sería la culpa?*

-Baradel.

D: *Hoy a las 17 vamos a ir al Congreso a hacer un abrazo a los maestros. Se decidió un paro para mañana, con la consigna: “Contra los palos, no”. Nos piden un favor: si los estudiantes pueden escribir algo para llenar de cartas el ministerio, con lo que pensamos. Entonces, vamos a hacer grupos de 3 o 4. Van a escribir una opinión sobre lo que está pasando. Va a haber una persona que escriba por el grupo.*

A: *¿Vieron como planificamos los textos? Piensan todos y uno escribe.*

D: *Consigna: Explicarle a Macri por qué tienen razón los maestros, qué es lo que ustedes piensan del tema. Escribir argumentando, dando explicaciones, diciendo lo que opinamos y por qué.*

Se arman grupos de tres personas, según distintos niveles de conceptualización de la escritura: algunas personas ya escriben por sí mismas convencionalmente y otras aún no, le dictan a quienes sí lo hacen. Redactan las siguientes producciones:

11 de abril 2017

Señor maorí queremos que pongas mano al pecho y pienses en los estudiantes.

Somos estudiantes de P.A.E.B.y.T. nosotros estamos perjudicados hasta cuando, piensas que vamos estar sin clases?

Por favor, resuelve esta problema de una vez, no queremos ser perjudicados más. Por que la canasta familiar rubio, no alcanza el sueldo que ganan los maestros. Por eso estan en la calle haciendo papa. apoyamos a los maestros que estan en su derechos de reclamo.

MAURICIO MACRÍ
QUEREMOS CAMBIO PARA PROFESORES
Y PARA TODOS ARGENTINA
QUE DEJEN DE PEGAR NAESTROS
QUEREMOS ANIMETO

Como los estudiantes de salby de
la capilla de sanantonio adultos y adolescentes
muertos o pinion espuel para de todos los
maestros y maestras opinamos que
el sueldo que el des-paga no es suficiente
para poder pagar los impuestos de la casa
o la agua luz y el gas. sueldo no le
para los gastos o para la canasta familiar po
que todo suvia mucho menos los suel
para los maestros y para los maestros
por eso ajen el paro para reclamar
sueldo por que con el sueldo que el
paga no alcanzan para los gastos

Respete la petición de los
maestros.

que los escuchan y que no
se haga de los oídos sordos.

Se Respete los derechos
de los docentes Trabajadores
ya que el sueldo no alcanza
para nada.

y no Queremos mas violencia

Queremos dialogo como personas
Civilesadas.

¿Por qué es importante que siempre haya oportunidad para escribir?

Desde nuestra experiencia como educadores/as de adultos/as partimos de la premisa de que “toda oportunidad es buena para leer y escribir”, ya sea pensando en los/as estudiantes que se encuentran en proceso de alfabetización inicial, como quienes ya cursan niveles más avanzados de su educación general básica.

Hemos visto muchas veces que entre quienes trabajan con personas jóvenes y adultas se hace mucho hincapié en el diálogo 'freiriano': compartir sensaciones, emociones, recoger anécdotas o experiencias personales luego de mirar imágenes, recuperar saberes previos. En muchas ocasiones, este conocimiento se comparte exclusivamente en forma oral desde una ronda de mates, como principio de la educación popular. Consideramos que esta manera de compartir y construir el diálogo es necesaria y valiosa, y sostenemos desde una perspectiva constructivista, que hoy, es fundamental repensar algunas de las dimensiones del diálogo e implicar otras nuevas. Es decir fomentar a partir de allí, prácticas de lectura y escritura, desde funciones sociales y comunicativas como por ejemplo guardar memoria, expresar y comunicar a otros dichas reflexiones. En palabras de Delia Lerner “*Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir*” (Lerner 2001: 26)

Basándonos en la premisa de que toda persona joven y adulta ha construido saberes sobre lo que la escritura representa y sobre el lenguaje que se escribe porque ha transitado muchos años por la vida haciendo interpretaciones o produciendo ciertos textos “como podía” -sin preguntarle a la escuela-, y partiendo de que quien asiste al espacio educativo lo hace queriendo aprender aquello que afuera de ella no aprendió, creemos importante poner en juego dichos saberes en prácticas de lectura y escritura constantes y frecuentes. Tal como expresa Ana María Kaufman “*Nuestro objetivo es que los alumnos se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de la lectura y escritura, de las características de nuestro sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua*”. (Kaufman 2007:20) Para ello, en todo momento, definimos explícitamente con los/as estudiantes los propósitos comunicativos (el para qué se está escribiendo desde su función social) y didácticos (qué se está enseñando en ese proceso de escritura) a medida que avanzan las producciones. En palabras de los/las estudiantes ante el relato anterior: “*estamos leyendo para analizar cómo se transmiten las noticias*”, “*estamos escribiendo para que los/as maestros/as se enteren de nuestra opinión, para acompañar su lucha*”; “*lo hacemos para cada vez leer y escribir mejor.*”

Percibimos que el diálogo que plantea Freire también pasa por allí: diálogo de sensaciones pero también de conocimientos, discusión de posiciones y compartires pero también discusión de cómo comunicarlo, eligiendo no solo qué decir sino también cómo decirlo para que transmita lo que decidimos transmitir, desde los portadores, los géneros y por qué no, las palabras o expresiones más bellas pudiendo elegir los modos de decir

aquello que con tanta fuerza reflexionamos e investigamos colectivamente. Para que la experiencia personal o colectiva también quede plasmada allí, escrita. Para que otros la lean. Porque, volvemos a recordar, sólo leyendo y escribiendo mucho, y reflexionando sobre ello, es que se aprende a leer y escribir. Por eso es que toda ocasión se vuelve oportunidad para escribir, con sentido social y comunicativo, desde un propósito didáctico.

En palabras de Mirta Castedo: *“Alfabetizamos para lograr niños (jóvenes y adultos/as agregamos nosotros/as, parafraseando a la autora) conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla.”*(Castedo, 1995:5)

Al fin y al cabo, como repetimos y hacemos de manera explícita y consiente de manera cotidiana junto a nuestros/as estudiantes: *“a leer se aprende leyendo... a escribir se aprende escribiendo”*, siempre con un propósito claro y significativo; y fundamentalmente, reflexionando muchísimo y en todo momento sobre aquello que se lee, se escribe y se construye colectivamente. En este sentido, como educador/as consideramos que conocer diferentes posturas, diversas maneras de ver y nombrar un mismo hecho amplía el horizonte de conocimiento. El intercambiar con otros y otras para comprender o producir un texto es poner en acción la construcción colectiva. Implica tomar decisiones, revisar críticamente, darnos cuenta de "las palabras que necesitamos" para expresar nuestros pareceres, analizando oralidad y escritura. Pensar y poner en acto la lectura y la escritura como herramientas para repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, con todo el trabajo intelectual que ello implica. Por todo esto, además de constituirse en una experiencia significativa para el aprendizaje escolar, lo es también como aprendizaje vital y social.

Referencias bibliográficas

Buitron, V., Cruciani, S., Kaufmann, C; Kurlat, Marucco, M.; Ronzoni, Serrano M, Topasso, P, Vignau, S., Toubes, A. (2008) **“Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos”**, En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N°2 , Año 30, pp. 73-94, CREFAL, México.

Castedo, M.L. (1994) “Construcción de lectores y escritores.” En *Annais Seminario Internacional de Alfabetização e Educação científica*. Universidad Regional de Ijuí, Brasil. Reproducido en *Lectura y Vida*, Año 16, 2, 5-24.

Kurlat, M. (2007) Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano. *Revista del Instituto de Investigaciones*

en *Ciencias de la Educación IICE - UBA*; – Buenos Aires: Miño y Dávila Ed. Año XIV, N°25. ISSN 0327-7763. Pp. 56 a 63.

Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N°2, pp. 69-95, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. N°31. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Kurlat, M. (2014) El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, N°1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

Kurlat, M. (2014) Procesos de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas: caminos hacia otros mundos posibles. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, pp. 3-10, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.

Kurlat, M. (2014) La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, sección Testimonios, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446.

Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En *Revista Veras*, revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258. ISSN 2236-5729.

Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017) Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, enero-junio de 2017, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

Lerner. D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica, México.

Sirvent, M.T. (1999) *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2008) *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (mimeo fragmentos, libro en elaboración).

Título: Particularidades de la enseñanza en educación primaria para jóvenes y adultos. Entre “lo común” y “lo diverso” en dos contextos institucionales de escuelas del Chaco

Autoras: Gladys Blazich, Ileana Ramirez, Mariana C. Ojeda

Correo electrónico: gblazich@yahoo.com.ar, ileana_rz@hotmail.com, marianaceciliaojeda@gmail.com

Presentamos dos de los contextos institucionales abordados en el proyecto de investigación denominado “Jóvenes y Adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales” (PI 16H004 SECYT-UNNE), en el que nos propusimos profundizar el análisis de las prácticas docentes en escuelas de nivel primario para Jóvenes y Adultos. En esta oportunidad avanzamos en una descripción analítica de dos espacios educativos: una escuela de nivel primario para jóvenes y adultos que funciona en un establecimiento de nivel primario común, y un anexo de otra institución que desarrolla sus actividades en el salón de usos múltiples de un centro comunitario, desde la concepción de contexto que plantea Achilli (2013). En este sentido, intentamos mostrar, además, algunos rasgos de la complejidad y la dinámica de la construcción de las prácticas de las docentes, a partir de las relaciones particulares construidas entre ellas y la comunidad, los estudiantes y la escuela.

Palabras claves: educación de jóvenes y adultos, prácticas pedagógicas, nivel primario, anexos institucionales

En esta ponencia avanzamos con resultados del proyecto denominado “Jóvenes y Adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales” (PI 16H004 SECYT-UNNE). En el mismo nos proponemos abordar la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos en distintos contextos institucionales de la provincia del Chaco para profundizar el análisis de las prácticas docentes. Para ello consideramos distintas dimensiones: lo normativo, constituido por las políticas, el curriculum, el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) y también los materiales educativos y las propuestas pedagógicas; la dimensión subjetiva de los actores involucrados, a partir de la indagación de situaciones vivenciadas, las visiones y concepciones que esos sujetos construyen. Finalmente, pretendemos identificar experiencias de la práctica docente que se hayan constituido en formativas tanto para docentes como para estudiantes.

El proyecto implica un trabajo que combina la metodología cualitativa, de corte socio-antropológico con características del enfoque etnográfico (Rockwell, 1987), con algunas herramientas propias de la investigación-acción de enfoques actuales de la investigación educativa: investigación colaborativa, participativa (Sverdlik, 2007; Gutiérrez Serrano, 2011).

En esta instancia presentamos algunos avances de nuestra investigación, que consisten en la descripción analítica de dos contextos institucionales que nos permiten mostrar la complejidad de los sentidos de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el

Chaco. Para ello, trabajamos con información proveniente de las estancias realizadas en dos instituciones diferentes del área metropolitana de la ciudad de Resistencia. Contamos con datos provenientes de las primeras entrevistas y observaciones de clases.

A partir de estos acercamientos es posible visibilizar ciertas particularidades que revisten los espacios educativos construidos en cada uno de los casos. Si bien la EPJA tiene características propias de la educación escolar formal, existen rasgos que no guardan similitud con las lógicas propias de las instituciones comunes del sistema educativo. Es decir, los contextos y los actores institucionales van configurando sus propios rasgos formando un tejido “propio”. En este sentido, apelamos a la conceptualización de Sirvent, et al (2006:7) quienes expresan que la EDJA

“refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela”.

Los casos que presentamos dan cuenta de los rasgos enunciados aquí, y son ejemplos de la diversidad y heterogeneidad de experiencias que se van constituyendo en diferentes lugares de la provincia y el país, pero que cada escuela configura de manera particular.

Sostenemos que uno de los aspectos que condiciona la emergencia de experiencias diferentes y heterogéneas, es el contexto en que se desarrollan. Achilli (2013) lo define como

“determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida -constitutiva- por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales” (p: 42)

Desde esta mirada no estamos suponiendo un mero contorno externo a las relaciones y procesos cotidianos sino que estamos pensando relacionamente la interacción entre los distintos niveles contextuales que, mutuamente, se van configurando y a la vez configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesan.

Pretendemos poner de manifiesto que en estas dos instituciones, los espacios, tiempos, relaciones entre profesores y alumnos y las prácticas de enseñanza se constituyen en relación con otros tiempos y espacios que pertenecen a diferentes escalas de mayor o menor generalidad estructural. Identificamos como aspectos incidentes a la locación, la ubicación geográfica, las demandas del barrio, de las personas que lo habitan, sus características etarias y étnicas.

En tal sentido, la observación de la cotidianeidad de determinadas situaciones escolares y prácticas de enseñanza implica considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que se van entrecruzando. Achilli (op.cit.) propone denominar estas situaciones como

“una zona de nexos concretos” donde se entrecruzan diferentes escalas y dimensiones que condicionan los cotidianos particulares.

Acercamiento a la complejidad de la EPJA desde la mirada a dos instituciones

Contextos ligados: la sede y el anexo

Las escuelas para jóvenes y adultos del país -salvo raras excepciones- no tienen edificios propios, y utilizan las instalaciones de escuelas primarias o secundarias del sistema educativo formal, que desarrollan sus actividades durante la mañana o la tarde. Por tanto, las escuelas de EDJA inician sus actividades a partir de las 18 horas y hasta las 21.30 horas. Esto suele ocurrir en las sedes centrales, pero también cuentan con los denominados “anexos” distribuidos en barrios cercanos a las mismas, en los cuales el horario de funcionamiento puede ser otro.

A diferencia de las sedes, la apertura de los anexos responde a demandas específicas de la comunidad local que son recogidas por la parroquia, la iglesia, o alguna organización de la sociedad civil. Funcionan en lugares y horarios diversos, durante la mañana y la tarde. A ellos asiste la población que vive en las cercanías.

Cada anexo tiene una identidad propia que se construye con su comunidad. Como expusimos en trabajos anteriores (Blazich, Gomez Vallejos, Guarino y Pujalte, 2010) esta condición

“revela dos aspectos, uno de ellos positivo y el otro negativo. Por un lado, la vinculación de la escuela con la comunidad y sus redes sociales; y por otro, una problemática recurrente a las escuelas personas jóvenes y adultas, la ausencia de edificios escolares propios que satisfagan las necesidades de un alumnado con rasgos particulares. Cada anexo presenta características particulares que se articulan con las del contexto sociocultural que los rodea” (p.2:3).

Cuentan con un solo docente, de manera tal que la modalidad de enseñanza es la denominada “aula múltiple” donde en una misma aula y a cargo de un solo maestro, conviven estudiantes en distintas etapas de aprendizaje.

Las instituciones con las que trabajamos, una corresponde a una sede central y la otra, a un anexo de otra institución⁹⁵.

La institución 1, se ubica en una localidad del Gran Resistencia que, aunque siendo pequeña, está cercana a la urbe capitalina. Por ser una sede central cuenta con mayor cantidad de personal que la segunda; los mismos son la directora, una secretaria, un portero y el plantel docente que está constituido por 16 maestras y maestros, tres de los cuales están a cargo de materias especiales como manualidades o tecnología. Los docentes están titulados como profesores para el nivel primario, pero no han realizado capacitaciones específicas vinculadas con la educación EPJA; “ninguno de ellos ha recibido formación en el campo de la educación de adultos tanto en su formación

⁹⁵ De ahora en adelante llamaremos institución 1 e institución 2 respectivamente.

docente inicial, como en su posterior trayectoria dentro de la modalidad” (Blazich et al, op.cit. p.6).

Atiende a una población de 350 estudiantes con características diversas. La franja etaria es amplia y abarca desde los 15 hasta los 60 años de edad. Una particularidad es su conformación étnica, ya que se encuentran estudiantes criollos, indígenas, y gitanos. Al respecto la directora plantea sobre la organización institucional y curricular que

“En la sede central están separados por etapas⁹⁶, en los anexos multigrados. Acá tenemos por etapa, igual hay una diversidad total... en adultos la diversidad es difícil... no es que vas a dar un tema y todos van a saber eso... Por ejemplo de segundo a cuarto, quinto y sexto más o menos y séptimo es más consolidado... igual que primera etapa hay algunos que no saben nada y otros que saben los números y no saben nada de lenguaingresan desde los 14 pero está llena de gente adulta... hay de todas clases...”

La Institución 2, es uno de los 6 anexos de una escuela primaria para jóvenes y adultos, distante a 20 Km de la ciudad de Resistencia. Está emplazada en un barrio que cuenta con gran población indígena -principalmente de la etnia qom- y además con familias de veteranos de la guerra de Malvinas, según testimonios de los entrevistados éste aspecto es un rasgo fuerte de identidad del barrio. Hay que mencionar que este tipo de espacios educativos generalmente, se encuentra en desigualdad de condiciones con relación a la sede central, ya sea en términos edilicios, de seguridad, o en lo referido al trabajo pedagógico. Dicho espacio se creó junto con el barrio donde está emplazado y tiene alrededor de 8 años de antigüedad.

Funciona en el Salón de Usos Múltiples (SUM) que pertenece a la Municipalidad, y que la Comisión vecinal del barrio presta para desarrollar las actividades educativas. El mismo se inauguró en el año 2008. La habitación que se utiliza para las clases es un ambiente amplio separado en dos por una débil empalizada de madera que se interrumpe antes del legal techo. El aula ocupa el pequeño espacio de la derecha mientras que el de la izquierda, fue cedido recientemente como aula para hacer de un anexo de una escuela primaria común. Según la entrevista realizada a una de las maestras de la EPA, este último aspecto ha tenido un impacto negativo para el desarrollo del normal funcionamiento ya que, la presencia de niños ‘del otro lado’, con formas de trabajar y tiempos diferentes de los adultos, genera malestar en sus estudiantes, especialmente en aquellos de mayor edad, que ya no encuentran en la escuela un espacio de tranquilidad y de aprendizaje. Una de las consecuencias de este suceso es el aumento del ausentismo de los estudiantes.

“(...) de por sí la persona adulta necesita como una tranquilidad para concentrarse, la mayoría de ellos que vienen a la escuela me dicen que en este momento es un momento, porque en la casa tienen chicos, porque en la casa está el marido y tenés que hacer lo básico, vos llegas y tenés que cocinar,

⁹⁶ Se refiere a las etapas planteadas por el viejo diseño curricular de la provincia.

tenés que lavar, mucho trabaja también (...), entonces vienen un rato, y o les digo preparen el mate, le traigan mate y mientras hacemos una actividad” (maestra institución 2)

El trabajo en los anexos adquiere características distintas del que se realiza en la central ya que, entre otras cuestiones, cuenta con personal mínimo. Aquí trabajan sólo dos maestras: una que asume la enseñanza de las cuatro áreas Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Sociales en un aula con formato multigrado y otra, que está vinculada a las Actividades Prácticas. También un Profesor de electricidad, pero que pertenece a una escuela de formación profesional de la localidad, y el portero que, según las maestras, “*es la mano derecha*” ya que colabora en varias tareas que tienen que ver con el funcionamiento edilicio, el mobiliario y otros.

La matrícula total de la escuela sede supera los 100 estudiantes, pero al anexo asisten entre 15 y 20 estudiantes indígenas y no indígenas. Las edades oscilan entre los 14 a 87 años. En palabras de la supervisora “*(...) Iba asistiendo, entre adolescentes y madres, o sea mujeres (...) mamás, que incluso llevan a sus chicos de nivel primario para apoyo escolar*”.

Dada la precariedad de las instalaciones, no cuentan con planillas u otro tipo de registro del inscripción y matrícula de los estudiantes, aunque la maestra lleva un cuaderno con el registro de la asistencia. Entendemos que la falta de mobiliario y el carácter de espacio cedido, obstaculiza la posibilidad de guardar documentación que caracteriza la dimensión administrativa que requiere lo escolar. Por otra parte, hasta el momento no existen registros institucionales que den cuenta del origen étnico de los estudiantes. Al consultarse sobre esto a una maestra, comenta que, “*(...) y a los conocemos, sabemos cuándo tienen ascendencia Qom*” (maestra institución 2).

Los horarios de funcionamiento son de 8 a 12 am. Parecería ser que estos horarios son muy flexibles ya que los estudiantes van llegando en distintos momentos o se van en horarios diferentes, según su disponibilidad/necesidad.

En este barrio la escuela constituye el centro social por excelencia, y en ese diseño teje diversos vínculos con el barrio: con el pastor, la comisión vecinal, la municipalidad y la asociación de veteranos de guerra entre otros que le van dando sentido, identidad y credibilidad.

“porque tal vez la única institución creíble es la escuela, entre todo lo que vos me digas, el médico, el abogado, los políticos, los clubes, lo único creíble para el ser humano, esté donde esté y de la cultura que sea, es la escuela, entonces buscan [la escuela] por eso” (supervisora).

Las características aquí detalladas dan cuenta de la heterogeneidad de las experiencias educativas mencionadas, que en cada caso se van construyendo en el devenir de las condiciones contextuales y de la cotidianeidad de las prácticas. Los edificios en que se instalan y las condiciones que generan para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, el manejo de los tiempos, la constitución de las “aulas” como espacios de trabajo de docentes y alumnos; y los sujetos de esas prácticas, sus agrupamientos y relaciones pedagógicas (Brusilovsky y Cabrera, op.cit.; Sirvent, et. al., op.cit).

El proyecto educativo comunitario

Como exigencia del MECCyT las instituciones deben elaborar un Proyecto Educativo Comunitario, que recupera aspectos/problemas significativos de la comunidad y la escuela, desde los contenidos escolares puede aportar para su tratamiento.

En la institución 1 el Proyecto Educativo Comunitario se vincula con actividades productivas: panadería y manualidades, cuyos productos son vendidos en las ferias de la localidad; sin embargo, no pudimos encontrar vínculos entre el desarrollo de esos proyectos y los contenidos propuestos en los diseños curriculares.

En la 2, el PEC se vincula con la identidad de los pobladores: indígenas y ex combatientes de Malvinas. Las maestras trabajan con ese PEC pero lo vinculan además con un proyecto propio cuya impronta es el respeto a la interculturalidad. Se denomina “Aprendiendo en la comunidad” y data del año 2014.

Es, en ese proyecto, donde encontramos evidencias explícitas de reconocimiento de los estudiantes indígenas y de un tratamiento de ciertos contenidos con un abordaje que intenta ser intercultural. También, una adaptación de las estrategias didácticas acorde a ciertos rasgos culturales de la comunidad indígena, aunque parecería estar reducida únicamente a trabajos artesanales. Muestra diferencias con la institución 1, donde las estudiantes de la etnia qom ni siquiera son reconocidas como tales, ahora bien, reconocen la existencia de otro grupo étnico por la vestimenta: las gitanas. Pero esta identificación de diferencias no tiene su impronta en las propuestas de enseñanza y las condiciones para el aprendizaje.

En ambas instituciones, un aspecto central de la configuración de las prácticas se vincula con lo relacional. Es que los sujetos (directora institución 1, las dos docentes y la supervisora) sostienen que sin un vínculo afectivo fuerte que ligue a los estudiantes con la escuela no hay retención ni trabajo pedagógico posible. Entonces se busca crear un vínculo fuerte desde el que intentan conocer qué les pasa o qué cosas necesitan los y las estudiantes. Al respecto Achilli (2006) sostiene que

“el deber ser del maestro se constituye individual y socialmente sobre los pilares de la vocación, la idoneidad y la afectividad. (...) La afectividad en la construcción del deber ser del maestro se vincula con la fuerte ligazón emocional que se le atribuye a la relación docente-alumno. Aquello que significa la continuidad del rol materno-paterno” (p.3).

En el caso de estas instituciones, ese vínculo es dificultoso de generar. Nos dijo una maestra “...les cuesta llegar a la confianza del docente, por eso es como un desafío cuando uno toma el cargo, porque puedes recibir aceptación del otro lado o lo contrario, un rechazo... dentro de todo yo tengo bastante aceptación”(Maestra. Institución 2)

En ambos casos, hay gran vinculación entre la comunidad educativa y el barrio; todos se conocen entre sí y las maestras y los estudiantes se visitan. Establecen relaciones más del tipo doméstico, familiar, donde el énfasis parece estar puesto en la construcción

de una comunidad lograda sobre el vínculo afectivo. Éstas buscan fortalecer la cordialidad, el afecto, la autoestima, “motivar”, hacer que la gente se sienta bien, autoafirmada (Brusilovsky y Cabrera, op.cit. 25:26).

Sin embargo, en el planteo de las docentes queda claro que, las relaciones con los alumnos son siempre jerárquicas y es invariablemente el docente quien cuenta con el saber no solo disciplinar o cultural, sino también moral,

“nosotros como docentes tenemos que ver primero a la persona, que tenemos que purificar de vos, para tu bien, para que vos seas vos, para que tengas tus propios proyectos de vida, no los míos, sino los tuyos, y no se trabaja eso en la formación del docente, es muy lamentable” (supervisora)

Otras condiciones que impactan en las prácticas pedagógicas

Cada ciclo lectivo comienza con una etapa de diagnóstico en la que las maestras evalúan los niveles de conocimientos que los estudiantes tienen en cada espacio curricular. Este tiempo permite el conocimiento y una adaptación mutua entre estudiantes y maestras. Es una preocupación docente poder establecer relaciones fructíferas, pero esto no siempre es posible como resaltamos en la cita anterior. Ahora bien, nos preguntamos ¿qué significatividad tiene al momento de pensar estrategias y actividades de enseñanza? Seguramente, es una cuestión que abordaremos cuando iniciemos el análisis de las prácticas y de las experiencias formativas.

Otro aspecto de interés es la organización del aula. El tipo de distribución y reunión de los estudiantes, es decir la organización espacial configura el tipo de trabajo que se realiza en ella y condiciona las relaciones docente-estudiantes y entre los estudiantes entre sí. Nos permite de esta manera, hacer lecturas sobre los tipos de vínculos que se establecen entre los distintos sujetos.

En ambas instituciones los bancos se ubican paralelamente al pizarrón, el mobiliario, su disposición y los elementos conforman una ornamentación muy similar a la de cualquier escuela primaria para niños, obturan la posibilidad de cambiar esa organización para realizar tareas grupales o más transversales.

En la institución 2, se suma una problemática y es la de tener que compartir ese espacio con un anexo de una escuela primaria para niños que provoca gran bullicio durante toda la mañana:

“...esto se me presenta como una dificultad (hace referencia a los ruidos que hacen los niños que están en el salón de al lado) que no pueden escuchar bien y yo tampoco puedo gritar porque estamos al lado, lógico que el adulto se va a ofender enseguida...” (maestra institución 2)

De este modo, se entorpece el desarrollo de las actividades en la EPA y los y las estudiantes, al no sentirse cómodos con la situación entre otras cuestiones personales, encuentran en este contexto, una razón para abandonar la escuela.

La organización del espacio no es una cuestión menor. Rockwell (2010) refiriéndose a la continuidad relativa de ciertas prácticas escolares sostiene que, *“en cada lugar, un particular conjunto de objetos y prácticas culturales caracteriza la vida escolar”*. Subraya que *“el conjunto de signos y herramientas reales, existentes en cada aula y escuela, constituye el horizonte cultural dentro del cual trabajan, se desenvuelven y aprenden las personas que van a la escuela en cada generación”* (p.33).

Respecto de la distribución que observamos en el aula de la maestra de la institución 1, es notable la división de la clase en dos subgrupos: el de las mujeres adultas, y el de los más jóvenes.

“Las mujeres más grandes toman mate, charlan, trabajan con los textos... se toman sus tiempos... hay un clima muy ameno en la clase. Pero parece que se divide en dos... las adultas mayores y el resto” (registro de campo institución 1)

En ambas, hay tiempos estructurados que conviven, en aparente armonía, con otros tiempos impuestos por otras personas que no son necesariamente actores escolares. Nos referimos por ejemplo a los hijos de las mujeres que asisten como alumnas; de distintas edades y acompañan a sus madres porque no tienen con quien quedarse o quien los cuide. Otros son adultos que demandan de las docentes ayuda en algún trámite específico.

El timbre/campana marca los tiempos institucionales: el inicio de clases, la hora del recreo y la finalización de cada módulo. Pero al interior del aula, si hablamos de los tiempos propios de una clase (inicio, desarrollo y cierre) se ven desdibujados. Se pasa de un tema a otro sin ninguna organización o vinculación siquiera entre los mismos; luego del recreo, continúan con otro tema sin cerrar la actividad trabajada o realizar una conclusión. Las clases en la institución 2, por desarrollarse fuera de un edificio escolar no está sujeta a esa disposición horaria rígida, aunque también muestra esa dilución de tiempos y tareas.

Las clases en la institución 1 parecen estar planificadas por la docente, sin embargo, son los estudiantes los que conducen la dinámica de la misma, especialmente un grupo de mujeres adultas que se sientan en los primeros bancos. Se toman sus tiempos para trabajar, inician charlas sobre temas vinculados a sus intereses y conocimientos, y realizan diversas interrupciones. Mientras que, en el otro caso, la maestra establece las condiciones de la clase y los alumnos, atienden a esas prescripciones.

Pero indudablemente, en ambas instituciones, los tiempos escolares son marcados y definidos por los tiempos de la vida de estos adultos.

A modo de cierre

En la cotidianeidad escolar de las instituciones de la Modalidad EPJA hay rasgos comunes, propios de toda institución educativa. Pero en cada una de ellas también hay peculiaridades que fuimos mencionando a lo largo del trabajo. Los rasgos que encontramos dan cuenta de la complejidad y dinámica de los contextos abordados, ya

que se configuran a partir de las relaciones particulares en cada uno de los casos presentados.

A pesar de las diferencias en los barrios estudiados, la escuela como institución, independientemente del formato que adopte: anexo o sede central, sigue siendo un lugar de referencia. Las maestras se preocupan por las problemáticas de la comunidad, la recorren permanentemente y participan junto a ella de variadas actividades articuladas entre la escuela y el barrio. Los vínculos son de contención, de amistad, de cordialidad que en este sentido van definiendo el rol del docente de adultos, donde la construcción de los mismos adquiere un lugar central. Sin embargo, este aspecto, en determinados momentos obstruye la posibilidad de algún cambio a nivel institucional. Tal como expresó una maestra *“va a pasar que viene alguien y nos afecta a todos”*.

En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, las docentes construyen vínculos tanto con los estudiantes como con los integrantes del barrio. En ambas localidades las escuelas son un espacio de referencia pero en La institución 1 de hecho, fue una de las primeras instituciones que se instaló en el mismo.

Respecto de sus prácticas, las docentes las perciben con una fuerte tendencia a acciones vinculadas con la asistencia social en detrimento de lo pedagógico. La ampliación de sus prácticas significó poder prestarse al diálogo con sus estudiantes sobre problemas de su vida cotidiana, traer alimentos en el horario de clase, gestionar o aportar recursos para conseguir calzado o vestimenta. Sus prácticas docentes se ven absorbidas por este tipo de actividades cuyo propósito final es poder mantener a estos estudiantes en la escuela. De este modo, la escuela para los jóvenes y adultos, se convierte en un espacio de contención, en un relativo escape de su realidad cotidiana.

Bibliografía

Achilli, E.L. (2013) Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N.E. (comp.) Historia y vida cotidiana en educación. Manantial. Buenos Aires.

----- (2006) Investigación y Formación Docente. Laborde Editor. Rosario

Blazich G., Gomez Vallejos, L y G. Guarino (2010) “El contexto, los sujetos y sus rasgos. El caso de una EPA en la Provincia del Chaco”. Disponible en soporte óptico. ISBN 978-85-7745-550-8. I Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de Educación de jóvenes y adultos. 20 al 23 de julio de 2010. Joao Pessoa, Brasil

Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (2006) Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Noveduc. Buenos Aires.

Gutiérrez Serrano, N.G. (2011) Repensar la relación investigador-sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa, En Revista de Educación, Año 1, N° 1. Mar del Plata, Buenos Aires: Universidad Nacional del Mar del Plata.

Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N.E. (comp.) Historia y vida cotidiana en educación. Manantial. Buenos Aires.

----- (1987) Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamentode Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México

Sirvent, M.T. et al. (2006) Revisión del concepto de educación no formal. Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal –OPFYL– Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires

Sverdlik, I. (comp.) (2007) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires, Noveduc.

Título: Intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial. El caso de primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia

Autora: Agustina Palenque

Correo electrónico: agustina.palenque@gmail.com

El presente artículo presenta algunos de los resultados del proceso de investigación realizado en el marco de los créditos autogestionados de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL - UBA): “Intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial. Estudio de casos”, bajo la coordinación de la Dra. Marcela Kurlat. Se describirán algunos aspectos del espacio educativo en el que se desarrollaron las observaciones (Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia) y algunas de las propuestas didácticas que fueron registradas y analizadas en el marco de la investigación. A su vez, se analizarán los niveles de conceptualización de algunos estudiantes y se resaltarán algunas intervenciones didácticas registradas que resultaron más fértiles al estar ancladas en los procesos constructivos de los sujetos.

Palabras claves: alfabetización, personas jóvenes y adultas, propuestas e intervenciones didácticas

Introducción

El presente artículo presenta algunos de los resultados del proceso de investigación realizado en el marco de los créditos autogestionados de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL - UBA): “Intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial. Estudio de casos”, bajo la coordinación de la Dra. Marcela Kurlat. El mismo se ancla, a su vez, en el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir. Dra. Sirvent, IICE-UBA, UBACyT F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010). Dichas investigaciones parten de la problematización de la situación educativa en Argentina donde el derecho a la educación es vulnerado. Tal como explica Marcela Kurlat “Según el censo nacional de 2010, si se toma a las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, el 12.76 % de la población posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1.77 % de la población” (Kurlat, 2014). Los datos empíricos relevados reflejan una realidad que suele ser invisibilizada. Sin embargo, para aquellos que conocemos los rostros de algunas personas que quedan al margen de la cultura escrita, significan un desafío y un compromiso para seguir trabajando en su transformación. Estos datos se materializan en historias concretas que pude conocer desde mi experiencia como educadora de jóvenes y adultos. Es desde dicha experiencia que me pregunto y me encuentro con otros colegas en la búsqueda de respuestas acerca de las mejores estrategias para enseñar a leer y escribir.

Los hallazgos de la Tesis Doctoral en Educación de la Dr. Marcela Kurlat: “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”⁹⁷ abrieron nuevos interrogantes acerca de las intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial. Es en este marco que se inscribieron estos créditos de investigación, siendo la pregunta que buscaba responderse: ¿Cuáles son las intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial?

El abordaje metodológico replicó el trabajo realizado en la tesis doctoral de Kurlat. La misma implicó un abordaje cualitativo con instancias participativas, utilizando el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) para la construcción de su objeto de estudio. Se trabajó con triangulación de técnicas, de investigadores y triangulación “in situ” en las sesiones de retroalimentación. (Sirvent y Rigal, 2008).

Los créditos de investigación se desarrollaron en el Centro Educativo Isauro Arancibia. Tal como describe Mariana Dosso en su Tesis de Maestría, “(...) es el único centro educativo cuya propuesta fue diseñada por el equipo docente de la institución y al mismo tiempo cuenta con acreditación de nivel primario, está destinado a niños, adolescentes y jóvenes, posee talleres artísticos, de comunicación y de oficio. Además, aloja estudiantes que en general no sostienen su escolaridad en otras escuelas de la CABA, y que en su mayoría se encuentran en situación de calle” (Dosso, 2012). Este espacio educativo es producto de una larga historia de reflexión y construcción colectiva, fruto del ‘trabajo artesanal’ que se constituye como proyecto pedagógico-político intentando dar respuesta a las necesidades de los estudiantes para lograr una inclusión efectiva de los mismos en la sociedad. Los educadores definen al Isauro como una “Escuela inclusiva”, que lejos de dejar fuera de sus paredes la realidad de los sujetos que allí transitan, parte de ésta para transformarla. Partir de la realidad de los estudiantes significa en este espacio, reconocer la situación de vulnerabilidad de jóvenes y adultos que se encuentran ‘entre la vida y la muerte’, por problemas de consumo de drogas, situación de calle y no contar con el acompañamiento real de otras instituciones que tienen la responsabilidad de hacerlo. En esta complejidad, el colectivo docente del Isauro fue creando ‘artesanalmente’ dispositivos pedagógicos, es decir, estructuras organizativas concretas a partir de la problematización de la realidad y las necesidades de los estudiantes. Estos dispositivos se fueron formalizando con el paso del tiempo a través de la reflexión del colectivo docente y los recursos que se consiguen por medio de la lucha.

Las observaciones se han realizado en las clases de primer ciclo, donde asistían alrededor de 15 estudiantes jóvenes y adultos que se encontraban en proceso de

⁹⁷Dicha tesis fue desarrollada bajo la dirección de la Dra. Sirvent y la codirección de la Dra. Perelman, desde la vinculación con el Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir. Dra. Sirvent, IICE-UBA, UBACyT F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010).

adquisición del sistema de escritura. La mayoría de ellos eran jóvenes de entre 15 y 25 años. Las clases transcurrían en el turno mañana, de 9:30 a 11:30 hs. El equipo docente estaba formado por dos maestros Angélica y Sergio, quienes ya trabajaban juntos hace algunos años.

La ponencia estará organizada de la siguiente manera: en primer lugar desarrollaré algunas características del espacio pedagógico observadas durante los créditos de investigación, necesarias para comprender el marco en el cual se desarrollan las propuestas e intervenciones didácticas, a partir de su ilustración con fragmentos empíricos. En segundo lugar describiré las propuestas pedagógicas que han sido registradas durante las clases observadas y analizaré la potencia de algunas de ellas desde el enfoque didáctico constructivista. Por último, analizaré las intervenciones didácticas observadas durante los créditos de investigación en función de los niveles de conceptualización de los sujetos, resaltando las que han sido denominadas fértiles por acompañar los procesos constructivos de los estudiantes.

Características del espacio pedagógico

“Entran Sergio y Angélica al aula de 1er ciclo y yo junto a ellos. Los bancos (individuales) están ordenados formando una gran mesa de trabajo donde podrían sentarse aproximadamente 15 personas. Hay dos estudiantes sentadas, una de ellas es una joven que no parece tener más de 18 años. La otra es una mujer grande de unos 50 años. Les pregunto sus nombres, la más joven es Florencia y la mayor Elba. Sobre la mesa hay varios fragmentos de cuentos pegados en cartulinas de diferentes colores. Angélica copia lo siguiente en el pizarrón en forma de título: “MESA DE CUENTOS INCONCLUSOS”. Elba comienza a conversar conmigo, me cuenta que ella fue a la escuela de chica pero hace mucho tiempo.

Entra un chico de unos 16 años, Walter. Hace unos comentarios y sale. Mientras tanto Sergio entra y sale del aula varias veces. Comentan algo sobre una situación que no llego a escuchar, pero llegan a nombrar a Agustín. Vuelve a entrar Walter. También entra otro estudiante joven y se sienta al lado mío. Su nombre es Yoel.

Angélica les lee en voz alta un cuento. Mientras va leyendo los estudiantes escuchan, la miran.

Elsa conversa con Yoel.

A: Ahora escuchamos.

Angélica toca la mano de Yoel para que escuche.

Walter corre el banco y hace ruido. Mira el pizarrón y empieza a copiar el título, mientras Angélica sigue leyendo para todos.”

(Registro de observación de clase 2/9/2015, págs 2 y 3)

El fragmento de registro de observación seleccionado ilustra algunos aspectos que, a mi entender, caracterizan tanto a los espacios de educación de jóvenes y adultos en general como al Isauro en particular. Entradas y salidas de estudiantes y docentes, la vida en el aula de primer ciclo está marcada por el dinamismo y la diversidad de situaciones problemáticas. Más allá de la diversidad generacional en el aula, todos los estudiantes provienen de experiencias de vida densas, marcadas por la pobreza y marginalidad, así como de trayectorias escolares frustradas que viven con un gran sentimiento de culpa. La situación a la cual se hace alusión en el fragmento de registro citado sobre Agustín

tiene que ver con uno de los estudiantes del grupo que había entrado a la escuela en estado de consumo. El docente entra y sale del aula varias veces para intervenir ante esto, acompañar al estudiante y dejarle un mensaje claro: “Queremos que vengas, este es tu espacio, pero así no podés estudiar”. La propuesta pedagógica se desarrolla en este escenario y requiere de un esfuerzo muy grande por parte de la docente para lograr la atención de los estudiantes. Este es, a mi entender, un aspecto muy propio de esta institución. Situaciones de consumo problemático⁹⁸, maternidad⁹⁹ adolescente, falta de recursos materiales¹⁰⁰, vivienda y problemas de salud son atendidas desde distintos dispositivos de intervención sin descuidar el trabajo pedagógico que se realiza. A modo de ejemplo, podemos pensar en el siguiente fragmento:

“Walter se queja porque le duele la muela. Angélica sale a consultar qué hacer con Walter, a ver si alguien puede acompañarlo a la guardia.

A: Ahora cuando venga un operador nos fijamos si te pueden acompañar.”

(Registro de observación de clase 9/9/2015, p.1)

A su vez, podríamos afirmar que debido a esta realidad existía una fuerte demanda afectiva por parte de los estudiantes hacia los/as docentes.¹⁰¹ Los maestros de 1er ciclo generaron un vínculo de confianza y cercanía con los estudiantes. Considero que este vínculo resultaba central para lograr que los estudiantes vuelvan a la escuela considerando la situación de vulnerabilidad en la que vivían y el sentimiento de frustración que suele generar el proceso de aprendizaje, especialmente cuando las personas jóvenes o adultas se encuentran en proceso de adquisición del sistema de escritura.

“F: Vinieron todos agresivos hoy.

A: Si, ¿no?

Me: ¡Sí loco! ¡Trátenlo bien al profe!(...)

⁹⁸ “Walter molesta a Samanta.

W: Eh Samanta, Carlitos dice que te quiere invitar un pipazo”(Registro de observación de clase 17/9/2015, p. 6)

⁹⁹“Pocos minutos después entra Florencia. La saludo, le pregunto cómo está y me dice <<Cansada, cansa tener hijos>>” (Registro de observación de clase 17/9/2015, p. 1).

¹⁰⁰ “Walter se queja porque necesita medias. Elba no hace nada. Conversan sobre la ropería”. (Registro de observación de clase 17/9/2015, p. 4).

¹⁰¹WALTER: vuelve al aula y trabaja toda la clase. DEManda de afecto hacia la docente.

“Angélica va revisando los carteles y asigna una planta a cada estudiante. Walter juega, le pega a Angélica en chiste.

A: Pará! Vos sos...

W: Y ayúdame... Yo no sé dibujar señorita.” (17/9 pág 4)

F: Profe mañana le sacan la foto a mi nena. La sacan y le regalo una.

A: ¡Tan pronto! Mañana llamo para conseguir turno.

F: Vos me conseguís turno y yo te regalo una foto.”

(Registro de observación de clase 17/9/2015, p.1)

Por último, considero fundamental mencionar que la organización de los estudiantes por ciclos durante las horas de clase determina la propuesta pedagógica. El agrupamiento de los estudiantes por niveles ayuda a anclar las propuestas e intervenciones en las necesidades de cada grupo de estudiantes. En este sentido, pude observar que el trabajo didáctico en primer ciclo está fundamentalmente centrado en propuestas de alfabetización. Si bien se encontraban en distintos niveles de conceptualización, la mayoría de las actividades e intervenciones, incluso las paredes del aula con el ambiente alfabetizador presente, daban cuenta de la insistencia de los docentes en lograr avances en el proceso de adquisición del sistema de escritura de los estudiantes. Asimismo, es posible afirmar que los estudiantes se sentían a gusto con esta situación, ya que a pesar de que los mayores casos de abandono de la escuela por parte de jóvenes y adultos que se acercan por su “segunda chance” a la escuela se generan en las personas que no están alfabetizadas, en el aula de primer ciclo había alrededor de 15 estudiantes y muchos de ellos asistían al Isauro con cierta continuidad¹⁰².

Propuestas pedagógico-didácticas

En las clases que observé se hacía evidente la intención permanente de los educadores de generar oportunidades para que los estudiantes lean y escriban. Sin dudas los avances de los estudiantes en sus niveles de conceptualización de la lengua escrita se han generado por ese trabajo sistemático de tomarse un tiempo cada día para que cada uno/a escribiera y/o leyera por sí mismo y con otros. En algunas de las clases se realizaban actividades aisladas de lectura o escritura como la “Mesa de cuentos inconclusos”, en la cual los estudiantes tenían que elegir alguno de los fragmentos de cuentos seleccionados por los docentes, leerlos y escribir un final para esa historia. En otra de las clases los docentes copiaron en el pizarrón una serie de adivinanzas sobre los meses del año. Los estudiantes debían copiarlas, leerlas y luego adivinar y escribir el mes al cual se hacía referencia en cada caso. En este caso, pude observar cierta sensación de desgano por parte de los estudiantes, tal como lo expresó una estudiante:

“ Y: Profe, ¿otra vez con los meses? Ya me aburre con los meses.”

¹⁰²Si bien no indagué en esta cuestión, me animo a afirmar que esta situación se debe a que los estudiantes se sienten a gusto con los docentes, con la propuesta pedagógica y ven avances en sus aprendizajes.

(Registro de observación de clase 9/9/2015, p. 2)

Ahora bien, dentro de estas oportunidades para que escriban, vale la pena rescatar especialmente aquellas que se desprendían del “Proyecto de Huerta”. La celebración por el día de la “Pacha Mama” realizada por docentes y estudiantes de todos los ciclos dio pie al inicio de la huerta de primer ciclo. En principio, los docentes consiguieron almácigos que llenaron de tierra y colocaron en cajones de verdura. A su vez, desde la clase de plástica los estudiantes elaboraron regaderas con materiales reciclados que decoraron con pintura. Plantaron allí diferentes semillas y cada estudiante debía hacerse cargo del cuidado de una de esas plantas. A su vez, se realizaron diferentes actividades de lectura y escritura a partir del proyecto de huerta: tablas para los registros de seguimiento de las plantas, lectura de textos breves acerca del cuidado de las plantas y escritura de textos para comparar diferentes huertas. El proyecto de huerta enmarcó las propuestas de un modo más amplio que la mera actividad, presentando a la lectura y la escritura como prácticas sociales. Todas las actividades realizadas posicionaron a los estudiantes en un rol real de lectores y escritores.

Niveles de conceptualización y modos de intervención

Al momento de realizar la investigación, los maestros de 1er ciclo se estaban formando en relación a las distintas propuestas didácticas desde donde enfocar el proceso de alfabetización, así como de los diferentes modos de intervenir, tanto desde espacios de capacitación del Isauro como del PAEBYT (Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo)¹⁰³. En este sentido, podemos ver que en el aula se cruzaban propuestas e intervenciones didácticas que podrían ser pensadas desde distintos enfoques didácticos. En el siguiente apartado analizaré algunos fragmentos de los registros de observación que permiten ver distintos modos de intervención en función de los grados de conceptualización de los estudiantes.

Yoel quiere escribir SEMILLA. Escribe CNILLA.

Angélica le muestra en el cuento dónde dice SEMILLA y le explica

A:La C y la S suenan igual, hay que mirar en cada caso con cuál va.

Y: y entonces está mal.

¹⁰³ El programa depende también del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y, al igual que el Isauro, brinda la posibilidad de terminalidad de la Escuela Primaria a Jóvenes y adultos que han sido excluidos del sistema. Los maestros de primer ciclo del Isauro trabajan también como educadores en dicho programa junto a quien escribe el presente artículo.

Yoel escribe SMILLAS. Después le pregunta a Angélica cómo seguir. Angélica lee todo el texto. Cuando llega a SEMILLAS (que Yoel lo escribió SMILLAS) dice:

A: ¿Qué pasó? ¿Dónde dice semilla?

Sergio está parado cerca y escucha la conversación y dice:

S: Te noté más gordo (en chiste), te comiste la E.

Yoel agrega la E en semillas.

(Registro de observación de clase 2/9/2015, p. 9)

Podemos ver en este registro que Yoel se encontraba en un nivel de conceptualización silábico alfabético. En la mayoría de los casos Yoel establecía una correspondencia fonema-grafema, aunque representaba algunas sílabas con una sola letra. Por ejemplo, si bien Yoel no escribió la letra E, podemos inferir que usó la letra C para escribir (SE). La intervención de Angélica estuvo centrada en ayudarlo a Yoel a reflexionar sobre la escritura producida a través de la pregunta “dónde dice semilla”. La intervención de Sergio, por su parte, está centrada en ayudarlo a Yoel a reconocer la letra que le falta para que su escritura sea convencional. Ambos docentes percibieron la necesidad de Yoel por lograr una escritura convencional; a pesar de su nivel de conceptualización (o debido a este) el estudiante es capaz de producir una escritura convencional si el docente interviene en esa escritura y, con ello, aportar a un avance en su nivel de conceptualización a través del conflicto cognitivo que se produce al reconocer que su escritura no es aún convencional.. Desde la perspectiva didáctica constructivista que toma como base de referencia los resultados de las investigaciones psicogenéticas sobre la adquisición del sistema de escritura -Ferreiro(1983) Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017)-, podemos afirmar que otra intervención posible en lugar de decirle que le falta esa letra, podría haber sido mostrarle otras escrituras que comenzaran como “semilla”. En términos didácticos esta intervención es conocida cotidianamente como “uso del ambiente alfabetizador”. Los maestros que formaron parte de la investigación habían organizado un ambiente alfabetizador, es decir, un abecedario con palabras escritas disponible para que los estudiantes pudieran usar de referencia en las escrituras de nuevas palabras y habían comenzado a ensayar intervenciones de este estilo. Por ejemplo, podemos ver cómo funcionó una intervención diferente en otra situación similar, en este caso con Matías:

“Matías le pregunta a Sergio cómo escribe “GRA”.

Sergio le marca los sonidos (GGGRRRRRAAAAA). Matías escribe sólo GA

S: Acá dice GASEOSO (Muestra el cartel del ambiente alfabetizador) ¿A vos te sirve “GA”?

Ma: La R con la A. GRA.”

(Registro de observación de clase 8/10/2015, p. 4)

En un primer momento, el docente realiza una intervención para ayudarlo a reconocer el sonido de las letras, es decir, la intervención está anclada en una perspectiva didáctica de asociación perceptiva e identificación auditiva de las letras que conforman la palabra. Ahora bien, al reconocer que el estudiante podía lograr una escritura más cercana a la convencional Sergio prueba con otro tipo de intervención centrada en ayudar al estudiante a reconocer en otras palabras indicios cualitativos que le permitan producir su escritura, es decir, tomando como base la palabra escrita en lugar de los sonidos de las letras.

Fabián, por su parte, también se encontraba en un nivel de conceptualización silábico alfabético, cuya hipótesis acerca del funcionamiento sistema de escritura radicaba en establecer una correspondencia fonema-grafema aunque representaba algunas sílabas con una sola letra. En este caso, es posible advertir en los registros que Fabián era aún más consciente de los alcances de sus producciones y estaba habituado a revisar su propia escritura. En algunas situaciones, podemos ver que se frustraba por no poder corregirlas cuando sabía que no era ‘correcta’:

“Angélica le dice a F que escriba “Compramos” en la parte de la tierra.

Fabián escribe “CORAMOS”. Termina, lo lee marcando con el lápiz y se tira sobre el banco como llorando.

Ag: ¿Qué pasa? Está muy bien lo que hiciste

F: CORAMOS dice...

Ag: Bueno pero lo podés corregir.

Fabián agrega la P. Queda escrito CORPAMOS

Angélica se acerca y pregunta cómo fue.

F: Mal.

A: ¿Por qué?

A: A ver vamos leyendo qué dice. (Va marcando con el lápiz y juntos leen CORPAMOS)

A: ¿y qué querías poner?

F: Compramos.

Angélica busca en el ambiente dónde dice PARA.

F: ¿La P delante de la R?

A: A ver probamos. Gomita.

Fabián escribe “COPRAMO”. Lo lee varias veces.

A: A ver lo que pusiste... COPRAMOS. Bien te parece que dice Compramos

Fabián asiente”

(Registro de observación de clase 8/10/2015, p. 5)

Podemos ver que en esta situación la cercanía de Angélica fue fundamental para ayudar a Fabián a resolver la problema, mostrando cómo sonaba otra palabra con una escritura parecida a la que él había formulado. El nivel de frustración del estudiante era grande, necesitaba mejorar su escritura. En este sentido, la intervención de Angélica estuvo centrada en ayudarlo a reconocer otras palabras que se escriben como la que él escribió, para así identificar que la que él quería escribir era diferente. Otra intervención posible podría haber sido mostrarle otra palabra escrita que empezara igual que “compramos” y pensar con él “hasta dónde me sirve para escribir compramos”. A su vez, Angélica decidió no continuar trabajando con él la escritura de esa palabra hasta lograr una escritura convencional. Considero que esta intervención fue acertada, porque hubiese sido muy frustrante seguir revisando la misma palabra por tanto tiempo. En otra situación, podemos ver cómo la intervención de Angélica fue sentarse cerca de Fabián, acompañarlo en la revisión de su escritura marcando con el dedo dónde leer. Ese acercamiento bastó para ayudar a Fabián a mejorar su escritura y resolver así el conflicto que ya era para él evidente.

“Mientras, Fabián está escribiendo “ERA SUCIO”. Escribió ERAS. Sergio se acerca y le dice “ERA SU CIO”

F: ¿La U? ¿La O?

S: Bien.

Fabián escribe ERASUO

Fabián lee lo que escribió para sí mismo.

F: ERA SU (se frena)

Angélica se acerca y le dice:

A: A ver leé lo que pusiste.

F: (Lee cortado) E...rrr...aaa suuu...ooo

A: ¿Bien y qué querías poner?

F: Era sucio

A: Bien andá leyendo a ver...

Angélica le va marcando con el dedo a Fabián dónde leer. Cuando llega a leer SU Fabián dice:

F: La S y la I.

A: Dale

F: No...

A: Sí.

Angélica va al pizarrón, escribe y le muestra:

A: La S y la C suenan igual. Algunas palabras van con S y otras con C. Sucio Va con C.

Fabián corrige y queda escrito: “ERA SUCIO”.

(Registro de observación de clase 8/10/2015, p. 4)

Reflexiones finales

Defender el derecho a la educación de los estudiantes del Isauro requiere de un infinito número de intervenciones sociales concretas y urgentes de las cuales la escuela se hace cargo de un modo estructural y colectivo. El desafío que asume el Isauro es enorme, ya que tomando estas situaciones generan una especie de “microclima” de cuidado, amparo y protección que permita a los jóvenes y adultos ejercer su derecho a la educación. Logran que los estudiantes se acerquen a la escuela, generen vínculos y aprendizajes. Logran que más allá de lo que suceda en sus vidas (o quizás por todo lo que sucede) siempre vuelvan.

En cuanto a las preguntas de la investigación, como ya se ha mencionado, el trabajo sostenido y constante en torno a la lectura y la escritura permite lograr avances en los niveles de conceptualización de los estudiantes sobre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. En el Isauro no se espera que los estudiantes “sepan” las letras y sus sonidos para que escriban, se los posiciona en el rol de lectores y escritores desde el comienzo y a partir de allí se van logrando avances en la apropiación de prácticas de lectura y escritura. Dichos avances se logran a partir de estas prácticas sostenidas e intervenciones de los docentes para mejorar las producciones. Los/as educadores se tomaban el tiempo (fundamental) para sentarse con cada estudiante, marcando con el dedo dónde leer y proponiendo la reflexión conjunta sobre las relaciones entre oralidad y escritura. Insistían también con preguntas en torno al sentido de lo leído y la revisión por parte de los estudiantes de las escrituras realizadas. Creo que estas cuestiones aportan fuertemente a la formación en ellos/as de lectores y escritores autónomos.

Hemos conversado con los maestros en la sesión de retroalimentación¹⁰⁴ realizada al finalizar la investigación sobre la importancia de un uso más sistemático del ambiente alfabetizador, es decir lograr que los estudiantes incorporen de un modo autónomo el utilización del mismo. En este sentido, considero además que esta herramienta sería muy útil por la dinámica compleja que se genera en el Isauro, donde muchas veces tienen que atender otras situaciones que más allá lo estrictamente didáctico.

Mientras observaba las clases del proyecto pensaba que la huerta sirve también como metáfora para pensar en el trabajo que realizan los educadores del Isauro con sus estudiantes. “La plaza de las plantas” (nombre de la huerta, elegido colectivamente por el grupo de estudiantes) crecía en un medio áspero: bajo un puente en medio del bajo de la Ciudad de Buenos Aires. No es fácil encontrar allí los rayos del sol y el tránsito indiferente de los autos no hace más que contaminar el aire que respiran. Pero allí está

¹⁰⁴ Desde la perspectiva del Investigación Acción Participativa, el UBACyT se propone siempre generar instancias en las cuales se comparten las reflexiones, preguntas y conclusiones con los sujetos que formaron parte de la investigación y se ponen en discusión con ellos, ya sea para validarlos, refutarlos o transformarlos. A su vez, era intención de este proyecto de créditos que la investigación realizada aportara a la reflexión sobre las propias prácticas por parte de los docentes.

el Isauro, cuidando, acompañando y haciendo crecer algo nuevo allí donde parecía sólo una utopía.

Bibliografía

-Dosso, Mariana Paula (2013), Tesis de Maestría: **Variaciones de la forma escolar: Centro Educativo Isauro Arancibia de la ciudad autónoma de Buenos Aires**, Universidad de Buenos Aires.

-Ferreiro, E. y colaboradores (1983). **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas 10. México

-Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017) **Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos**. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, enero-junio de 2017, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

-Kurlat, M. (2016) **Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama**. En *Revista Veras*, revista académica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258. ISSN 2236-5729.

-Kurlat, M. (2016) **“Deudas y desafíos para la formación docente en la modalidad de jóvenes y adultos”**, XI Seminario de la Red Estrado, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, 17 de Noviembre de 2016, Ciudad de México.

-Kurlat, M. y Perelman, F. (2012) **Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión?** En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 32. Bs. As., Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. ISSN 0327-7763.

-Kurlat, M. (2011) **Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura**. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N°2, pp. 69-95, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

-Kurlat, M. (2014) **El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura**. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, N°1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.

Título: “Y mi marido me dice, pero si vos sabes el abecedario ya está....si sabes las letras, solo le tenes que poner atención, es importante”. Usos y sentidos en torno al

conocimiento escolar en Educación de Jóvenes y Adultos

Autora: Rocío Arrieta

Correo electrónico:rocioaz@hotmail.com, rocioarrieta09@gmail.com

En este trabajo se presentan parte de los avances realizados en el marco del proyecto de investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación, titulado: “Los usos sociales del conocimiento escolar en Jóvenes y Adultos de la ciudad de Córdoba”, que tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva socio antropológica, los usos del conocimiento escolar que realizan jóvenes y adultos, alumnos de escuelas de Nivel Primario y Medio. Atendiendo a este objetivo, realizamos observaciones en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de la ciudad de Córdoba.

En esta ponencia, recuperamos los aportes de la perspectiva de la Antropología Latinoamericana (Rockwell, 1995; 2009; Edwards, 1995) que nos permiten entender al conocimiento escolar en su existencia social. Es decir un conocimiento que se expresa y materializa en prácticas sociales. Recuperar el conocimiento escolar como práctica social, supone poder comprender los usos como los sentidos que los estudiantes jóvenes y adultos construyen sobre el conocimiento escolar. En este trabajo nos proponemos reconocer y analizar cuáles son y cómo se construyen estos sentidos. A partir del análisis de los registros de campo reconocemos que la familia tiene un lugar preponderante en dicho proceso.

Palabras Claves: Educación de Jóvenes y Adultos, Conocimiento escolar, Práctica social, Usos, Sentidos

En este trabajo se presentan parte de los avances realizados en el marco del proyecto de investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación, titulado: “Los usos sociales del conocimiento escolar en Jóvenes y Adultos de la ciudad de Córdoba”, que tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva socio antropológica, los usos del conocimiento escolar que realizan jóvenes y adultos, alumnos de escuelas de Nivel Primario y Medio. Atendiendo a este objetivo, realizamos observaciones en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de la ciudad de Córdoba¹⁰⁵.

En esta ponencia, recuperamos los aportes de la perspectiva de la Antropología Latinoamericana (Rockwell, 1995; 2009; Edwards, 1995) que nos permiten entender al conocimiento escolar en su existencia social. Es decir un conocimiento que se expresa y materializa en prácticas sociales. Recuperar el conocimiento escolar como práctica social, supone poder comprender los usos como los sentidos que los estudiantes jóvenes

¹⁰⁵Este proyecto de investigación doctoral es dirigido por la Dra. Lorenzatti M.C. Lugar de Trabajo: Centro de Investigaciones “María Saleme Burnichon” FFyH- UNC.

y adultos construyen sobre el conocimiento escolar. En este trabajo nos proponemos reconocer y analizar cuáles son y cómo se construyen estos sentidos. A partir del análisis de los registros de campo reconocemos que la familia tiene un lugar preponderante en dicho proceso. Para organizar este trabajo, recuperamos en primer lugar los aportes teóricos desde los que abordamos los interrogantes planteados, en segundo lugar presentamos la escuela y el grupo de estudiantes con los que trabajamos, posteriormente recuperamos como las relaciones familiares permiten entender los sentidos que los estudiantes otorgan al conocimiento escolar, finalmente y a modo de cierre, esbozamos algunas reflexiones finales.

Conocimiento y escuela en el campo de la EDJA. Algunos aportes teóricos.

Existen múltiples formas de entender la escuela, tanto como diversas ideas en torno a la relación que los sujetos establecen con la misma y más específicamente con los conocimientos que allí circulan. Para poder comprender cuáles son los usos y sentidos del conocimiento escolar en el campo de la EDJA, recuperamos los aportes de la antropología Latinoamericana (Rockwell, 2009, 1995, 1997, etc) que nos permite comprender la relación entre escuela, conocimiento y clases subalternas en la escala de la cotidianidad¹⁰⁶. En este sentido, Schmelkes (2008) sostiene que la investigación centrada en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos desborda lo estrictamente educativo y se inserta en la ardua problemática social que caracteriza a la mayoría de nuestras sociedades latinoamericanas como es la relación entre educación y clases subalternas.

En esta línea de indagación hay consenso en reconocer que la escuela ha sido desde el siglo XIX la forma educativa predominante en gran parte del mundo, dando lugar así a que una buena cantidad de hechos sociales como el desarrollo nacional (asociado además a una idea civilizatoria) y el progreso económico se expliquen a partir del nivel de escolaridad de su población, lo que conllevó además a estigmatizar a aquellos sujetos que no han sido escolarizados. Entre la conjunción de perspectivas teóricas (liberalismo, positivismo) y elementos que posibilitaron esta construcción social de escuela como forma educativa hegemónica, destacamos la construcción de un “saber

¹⁰⁶El estado, tiende a asegurar el dominio de quienes detentan el poder; por ello establece relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma. Según su conformación histórica el estado genera esas relaciones en diversos espacios sociales. Un lugar privilegiado de encuentro entre el estado y las clases subalternas es la escuela (Rockwell, 1985).

válido” separado del “saber cotidiano”¹⁰⁷. (Pineau 1996; 2001). Y se privilegia además, la enseñanza de algunos saberes que son considerados “indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje”, como es el caso de los llamados saberes elementales: lectura, escritura y cálculo. La escritura, asociada a un valor de civilización y progreso, se impuso además como la forma para la transmisión y apropiación de los conocimientos escolares (Chartier, 2004, Rockwell, 1982). De modo tal que la escuela se constituye en un ámbito privilegiado para apropiarse del saber legitimado socialmente, particularmente para acceder a las formas “correctas” de escritura.

Recuperamos particularmente la noción de “apropiación” en tanto proceso social que ponen en tensión las trayectorias, los conocimientos y los distintos modos que los sujetos tienen de vivenciar la escuela. En este trabajo, nos centramos particularmente en el análisis de los procesos de apropiación, que ofrecen herramientas para problematizar las acciones de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles— en este caso de los conocimientos que la escuela ofrece— y analizar los usos y sentidos que adquieren para los sujetos. Es decir que toma relevancia lo que los sujetos “hacen” con la escuela (Czarny, 2008)

Presentación del grupo:

A partir de este posicionamiento teórico, optamos por la perspectiva etnográfica para aproximarnos a la problemática planteada. Atendiendo a ello —y tal como lo explicitamos al comienzo del trabajo— desarrollamos trabajo de campo en dos escuelas de la modalidad. Para esta ponencia nos centraremos en el análisis de registros etnográficos realizados durante los años 2015 y 2016 en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de nivel primario de la ciudad de Córdoba¹⁰⁸ y en otros espacios sociales donde acompañamos a los estudiantes. Durante el año 2015, desarrolle un trabajo de campo intensivo por lo que asistí a la escuela una o dos veces por semana; desarrollé observaciones de clase como de otras actividades escolares en donde el grupo de estudiantes participó -actos escolares, talleres, etc- además observé otros momentos en la escuela como el ingreso al centro educativo, las esperas en el aula o pasillo hasta

¹⁰⁷ Respecto a la separación del saber escolar de “lo mundano”; Pineau (1996, 2001) sostiene que se deba a la matriz eclesial de la institución escolar que la define al igual que el monasterio en un espacio cerrado, que se separa de lo mundano y permite conservar el saber válido.

¹⁰⁸En la ciudad de Córdoba para el nivel primario hay tres tipos de centros educativos de la modalidad: Escuelas Nocturnas y CENPAS (Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos) dependientes de la gestión provincial y CEJA (Centro Educativo de Jóvenes y Adultos) dependientes de la gestión municipal. Tanto los CENPAS como los CEJAS, organizativamente se sostienen con un solo docente, quien está a cargo de todos los ciclos y las distintas tareas administrativas.

comenzar la clase. Durante este período construí un vínculo amistoso con el grupo, a veces me solicitaron ayuda en la tarea, me mostraron sus carpetas, y me invitaron a participar de los momentos de la merienda al finalizar la clase etc. Esta cercanía me permitió poder acompañar a algunos estudiantes del grupo a otros espacios fuera de la escuela: a la mutual a hacer trámites, al hospital, al dispensario y al centro vecinal del barrio, a la feria del libro, etc.

El grupo de estudiantes que observamos está conformado por dos hombres y ocho mujeres que asisten regularmente a la institución; sus edades oscilan entre los 18 y 55 años. Todos tienen actualmente trabajos informales, y las mujeres son madres de familias numerosas y viven con sus parejas. Del total del grupo siete de ellos comparten alguna filiación familiar –los dos hombres del grupo son hermanos, de las mujeres hay dos grupos de hermanas: Lorena y Marta y por otro lado: Alicia, Corina y Eda¹⁰⁹. Esta conformación del grupo, supone una forma particular de permanecer en la escuela, sostenida fuertemente por los vínculos familiares y que comprende en principio un “compartir” la escuela de adultos. Entendemos por familia “al conjunto de relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común se construyen cotidianamente para la producción y reproducción de variadas funciones tendientes a las satisfacciones de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli, 227:2010)¹¹⁰. Entendemos que para este grupo de estudiantes tanto la permanencia y sostenimiento de la escolaridad, así como las significaciones dadas a los conocimientos escolares están atravesados por relaciones familiares.

Reconocemos que el apoyo familiar es fundamental para sostener la escolaridad en momentos de dificultades personales, así como en los períodos en que la peligrosidad del barrio se agudiza¹¹¹ o incluso a la hora de traer los materiales que se requieren para las distintas clases. Además se organizan para preparar y/o traer juntos alguna comida para conmemorar fechas especiales en la escuela –día del estudiante, día del maestro, cumpleaños, entre otros– o para vender las artesanías hechas en la escuela y/o armar rifas para recaudar fondos y garantizar la posibilidad de continuar en la escuela. Esta multiplicidad de acciones que involucran vínculos familiares permite garantizar la

¹⁰⁹Los nombres de los estudiantes son ficticios a los fines de resguardar su privacidad.

¹¹⁰Las relaciones que analizamos en este trabajo están centradas en el parentesco lo que comprende relaciones de consanguinidad como de afinidad u originadas en el matrimonio

¹¹¹ Los estudiantes del CEJA viven en las dos villas próximas a la escuela y hay períodos en que la conflictividad y violencia (que supone el uso de armas) en el barrio se profundiza. En estos momentos – las mujeres especialmente– tienen temor a realizar solas el recorrido de su casa a la escuela.

permanencia y sostenimiento escolar en el marco de las difíciles condiciones de vida de los estudiantes.

Es de destacarse también la ayuda y a las valoraciones que tiene para la familia la apropiación de ciertos conocimientos, particularmente a la posibilidad de *“aprender a leer y escribir”*. En numerosas ocasiones el grupo da cuenta de estas valoraciones positivas asignadas a lectura y escritura, lo que se traduce en el estímulo y ayuda de esposo e hijos para que se apropien de este saber. Silvia, una de las estudiantes del grupo, da cuenta del impulso de su marido y su hija para que ella aprenda a leer y escribir. Silvia nos cuenta que su marido le dice *“pero vos te tenés que concentrar y es que a mi me gusta la charla (...). Yo me sé las letras, pero no las puedo poner juntar. Y mi marido me dice, pero si vos sabes el abecedario ya esta....si sabes las letras, solo le tenes que poner atención, es importante”* (Registro 2 de julio de 2015). Silvia además cuenta que su hija la ayuda a hacer los deberes, *“así aprendo a leer bien....y eia’ me dice que cuando sepa leer voy a poder mandar mensajes en el celular y gastar menos”* (Registro 2 de julio de 2015). A Eda su hija (que va al secundario), también la ayuda con las tareas escolares y comparte con ella los libros que le dan en su escuela para que *“practique leer”*. A su vez, estos libros Eda los lleva a la clase para que todo el grupo pueda usarlos.

En estas líneas podemos reconocer que se comparte no solo el estar en la escuela, sino que los vínculos con el conocimiento escolar están mediados, entre otras cosas, por sentidos y significaciones dados por los otros de la familia: hermanos, parejas, hijos, etc.

“siempre que hay que hacer estas cosas de papeles las hago yo o lo acompaño yo...”

La escritura escolar, un conocimiento que se comparte.

La lectura y la escritura se constituyen en un conocimiento valorado tanto familiarmente como por el grupo de estudiantes que asiste al CEJA. Esta valoración no solo se entiende en el marco del contexto escolar dónde la escritura es un conocimiento clave para la permanencia y acceso a otros saberes, sino porque es un conocimiento requerido y valorado socialmente, estigmatizando a aquellos que no se han apropiado del mismo. Retomamos aquí, la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 2005, Kalman 2004, Lorenzatti, 2011; Zavala 2002, entre otros) que entienden a la escritura como una práctica social situada en un tiempo y contexto determinados y enmarcada en relaciones sociales y de poder. En tanto práctica, la escritura supone

actividades, acciones, usos y propósitos particulares es decir que “la literacidad no constituye un bien en si mismo sino una práctica social que está inserta en nuestro hábitus cotidiano y, por consiguiente, no es la tecnología sino las prácticas sociales y culturales relacionadas con ellas las que pueden beneficiar o poner en desventaja al usuario” (Zavala, 2002:97)

Para este grupo de estudiantes saber leer y escribir se vincula principalmente a la posibilidad de cumplir las demandas requeridas en distintas instituciones públicas, vinculadas a la burocracia estatal como a los ámbitos de salud. En numerosas ocasiones quienes asisten al CEJA, son quienes hacen –o acompañan a hacer– los trámites a sus familiares que no saben leer y escribir. De este modo, José uno de los estudiantes que está aprendiendo a escribir, tiene como actividad en la escuela “escribir su nombre completo”, una vez que finaliza con esta actividad. Le solicita a la docente que le escriba el nombre de su hermano en un “*cartoncito para poder practicarlo*”. José aclara que necesita “practicar” el nombre de su hermano, porque tiene que acompañarlo a retirar su Documento Nacional de Identidad actualizado para poder votar y “*por ay me piden escribir algo*” (Registro Julio 2015). José es el único de los tres hermanos que aprendió a leer y escribir. Su hermano comenzó la escuela pero los horarios de su trabajo de albañil no le permitieron continuar.

Esto supone, una organización familiar que depende, en parte, de quien va a la escuela y sabe leer y escribir. Recuperamos el caso de Eda que vive con su marido y su hija adolescente, y sostiene que es ella la que se encarga de hacer trámites en la casa, en tanto “*él (por su marido) no sabe leer....entonces siempre que hay que hacer estas cosas de papeles las hago yo o lo acompaño yo...siempre, siempre, él no va solo*” (Registro acompañamiento 26 de Noviembre de 2015). No es casual que la tarea de “hacer trámites” sea cumplida por Eda, en tanto es una tarea que implican una multiplicidad de acciones que involucran la lectura y la escritura.

Acompañamos a Eda a hacer uno de los trámites para su marido: confirmar y autorizar análisis en la Obra Social de la Construcción. Para hacer este trámite Eda fue a la mutual con varias órdenes puestas en una bolsa de naylon, cuando fue su turno, seleccionó las que el secretario le iba solicitando, escribió su número de documento y su nombre y apellido y firmó un bono de pago por las recetas, luego pidió un papel y anotó la dirección de la clínica dónde la derivaron para hacerse algunos de los estudios que autorizaron. El secretario finalmente le indica que debe volver en diez días hábiles para

retirar el resto de las órdenes. Eda hace algunos cálculos mentales, y cuenta con la mano y en voz baja qué día debe volver y me lo dice. En varias ocasiones veo que Eda hace el mismo cálculo para dar cuenta del día en que debe cumplir alguna obligación o desarrollar alguna actividad de ella o de su marido. Para recordarlo Eda me dice *“cuando llego a mi casa lo anoto en un papel y los pego en la heladera y así me voy fijando y me acuerdo yo anoto el día y no me olvido, porque me lo pongo en la heladera...siempre hago así yo con los papelitos...siempre (...) Los pongo todos juntos ahí”*(Registro acompañamiento 26 de noviembre de 2015). Yo insisto para que Eda utilice el calendario y le pregunto si le gustaría una agenda para anotar, y contesta que no, que ella *“anota en papelitos”* y que es el modo que ella encuentra para organizarse en su casa.

Además de estas prácticas vinculadas a tramitar con asuntos burocráticos y estatales que exigen y demandan la escritura, hay otras prácticas vinculadas al cuidado del otro que suponen el manejo del código escrito. Así, Corina (hermana de Eda y estudiante del CEJA), me cuenta que ella o Eda son quienes cuidan a los familiares enfermos *“porque sabemos leer, entonces siempre nos avisan, porque así te dan lo que hay que toma y leer las recetas y todo eso que te da la doctora (...) porque si no puedes hacer cualquier cosa y es peligroso”* (Registro charla informal en la escuela 5 de Julio de 2016).

En las situaciones descritas es posible advertir cómo el conocimiento de la lectura y escritura se pone en juego con distintos usos y propósitos en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana por donde los estudiantes transitan (vinculados principalmente a instituciones públicas). Queremos señalar además, que el uso de este conocimiento implica no solo cumplir con demandas institucionales, sino con la ayuda de un “otro” vinculado por relaciones familiares, esta ayuda supone desde la concreción de un trámite hasta el cuidado de alguien enfermo. Esto significa además una organización familiar particular de acuerdo a quienes se han apropiado de este saber e influye en las “relaciones sociales” que se construyen al interior del ámbito familiar. Es decir, que la lectura y escritura, atraviesa las “relaciones domésticas” en las que “adquieren relevancia desde las inserciones laborales de sus miembros, el peso de tales inserciones en las condiciones generales de la familia, la división del trabajo doméstico, la distribución del poder y/o autoridad intrafamiliar, hasta el conjunto de valores y significaciones que construyen los sujetos que hacen a la vida doméstica”. (Achilli, 227:2010)

Algunas reflexiones finales:

A partir del análisis de los fragmentos de “charlas informales”, de los registros de observaciones aquí expuestos y de la perspectiva teórica desarrollada nos propusimos reconocer qué hacen los estudiantes jóvenes y adultos con los recursos culturales que son apropiados en el ámbito escolar. El acercamiento a sus prácticas cotidianas nos permitió reconocer, al decir de Heller (1997), cómo “en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas los sujetos aprender a ante todo a “usar” las cosas”. En este sentido, reconocer los procesos de apropiación en el ámbito escolar, nos permitió entender el carácter activo e inventivo de los sujetos ante aquello que se impone, sin desconocer las condiciones concretas de posibilidad en la que se desarrollan sus prácticas.

De este modo, pudimos reconocer cómo el conocimiento es “objetivado en las relaciones y prácticas cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (Edwards 1995:146) y advertir el carácter eminentemente social del conocimiento escolar en general y de la escritura en particular, asumiendo las múltiples dimensiones que contiene en tanto es un conocimiento construido socialmente.

En este estudio, este conocimiento se construye a partir de las múltiples relaciones sociales que constituyen las prácticas de los estudiantes es decir, no solo por lo que la escuela ofrece y transmite, sino por las valoraciones y significados construidos en sus vínculos familiares. Finalmente, queremos señalar la trascendencia que tiene para los estudiantes la posibilidad de compartir con un “otro”, que se contraponen a los discursos muchas veces sedimentados en el ámbito escolar, que suponen solamente un conocimiento para el “progreso” individual. En este sentido es posible advertir, parafraseando a Rockwell (1985) cómo la presencia de las clases subalternas en la escuela, posibilita la rearticulación de conocimientos desde concepciones sociales distintas a la estatal.

Bibliografía:

- Achilli, E (2010) *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde editor. Argentina.
- Czarny, G (2008) *Pasar por la Escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Universidad Pedagógico Nacional. México.

- Edwards, V (1995) "Las formas del conocimiento en el aula" en Rockwell y otros (comp) *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985) "Escuelas y clases subalternas". En Rockwell, Elsie (comp.) *Educación y clases populares en América Latina*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Estudios Avanzado del i.p.n. México
- Heller, A. (1997) *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- Kalman J (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidiano de lectura y escritura" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol VIII, Núm.17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- _____ (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI. México.
- Lorenzatti, M.C (2011) (comp) *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Vaca Narvaja Editor. Córdoba. ISBN 9875301061
- Pineau, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" en Cucuzza (comp.) *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila. Bs. As.
- _____ (2001) "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'" en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Bs. As.
- Rockwell, E (1995) "De Huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela" en Rockwell E (Coord) *La Escuela Cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1997) "La dinámica cultural en la escuela." En Alvarez, A.: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Infancia y Aprendizaje. Madrid
- _____ (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Pomares. España.
- _____ (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina. Paidós Educador
- Schmelkes, Silvia (2008) *La Educación de Adultos y las cuestiones sociales*. Antología. Tomo II. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México.
- Street, B. (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press. New York.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.

Título: Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Tensiones/contradicciones entre la gestión y las políticas educativas

Autoras: Amalia Homar, Mariana Dalinger

Correo electrónico: amaliahomar@gmail.com, marianadalinger@yahoo.com.ar

En este trabajo presentamos parte de los resultados de nuestra investigación denominada “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco”

Nos focalizamos en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos por tratarse de un campo que ha sido interpelado por las políticas estatales de inclusión social y educativa en el período estudiado.

Desarrollamos los resultados del análisis de las políticas educativas de la educación secundaria de jóvenes y adultos inscriptas en una concepción de educación permanente y del derecho a la inclusión en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba en contraste con las definiciones nacionales. Analizamos los significados construidos por los funcionarios responsables de ejecutar las mismas en las tres jurisdicciones y el discurso presente en las normativas.

Organizamos esta presentación alrededor de dos nudos temáticos:

-La especificidad como objeto de disputa en los sentidos sobre la Educación Secundaria de la modalidad.

-El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Palabras claves: Políticas educativas, Educación Permanente, Jóvenes y adultos, Inclusión Socio-educativa, Gestión

Introducción

“La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco” es la denominación de nuestro Proyecto de Investigación encarado desde la Cátedra Investigación Educativa en la que trabajamos con estudiantes de todas las carreras que forman docentes para la Educación Secundaria.

El mismo fue seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de la convocatoria 2013 Programa “Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social”.

Nos focalizamos en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos por tratarse de un campo que ha sido interpelado por las políticas estatales de inclusión social y educativa, a través de un prolífico marco normativo que incluye la Ley Nacional de Educación N° 26.206, resoluciones y documentos específicos para la Modalidad del Consejo Federal de Educación como así también normativas de las tres provincias seleccionadas en nuestra investigación.

En función de la naturaleza de nuestro objeto, nos planteamos un diseño de investigación al que Maxwell (1996) denomina “modelo interactivo” por su carácter flexible, ya que nos permitió la reflexión, revisión y ajustes en los diferentes momentos del proceso de investigación. Apelamos a la convergencia de lógicas que combinan estrategias cualitativas y cuantitativas a fin de producir triangulación de fuentes de información. Desde la perspectiva cualitativa analizamos normativas, documentos oficiales y entrevistas en profundidad a funcionarios responsables de la gestión de la educación secundaria de jóvenes y adultos de las tres provincias.

Definimos trabajar con una muestra intencional, usando como criterio de selección que los entrevistados sean los responsables de la Dirección de la modalidad durante el período objeto de estudio.

En esta oportunidad presentamos los resultados del análisis de los significados construidos por los funcionarios responsables de la gestión en el período señalado en las tres jurisdicciones. Asimismo nos detenemos en las políticas educativas de la educación secundaria de jóvenes y adultos inscriptas en una concepción de educación permanente y del derecho a la inclusión en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba en contraste con las definiciones nacionales, las políticas neoliberales de los 90 y las políticas educativas vigentes.

Organizamos esta presentación alrededor de dos nudos temáticos:

La especificidad como objeto de disputa en los sentidos sobre la Educación Secundaria de la modalidad.

El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

La especificidad como objeto de disputa en los sentidos sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

El análisis de los discursos de los funcionarios de las provincias en que realizamos la investigación, nos permite dar cuenta de la singularidad en las concepciones y modos de gestionar las políticas estatales en el periodo estudiado. Encontramos que las rupturas impulsadas por las leyes y normativas específicas para la educación de jóvenes y adultos orientadas por la LEN, se tensionan con aquellas definiciones que las distintas gestiones político-educativas jurisdiccionales ponen en marcha en el marco de sus condiciones materiales y simbólicas.

La fragmentación del sistema educativo que se agudizara en los 90 reforzando el carácter remedial, subsidiario y compensatorio (Rodríguez, 1996; Brusilovsky y Cabrera, 2012; Finnegan, 2014; Acín, 2016) de la educación de jóvenes y adultos, constituye el telón de fondo en que operan las definiciones político-educativas de las referidas gestiones provinciales. En el contexto de fragmentación de las propuestas educativas para jóvenes y adultos existentes a nivel nacional, se impulsaron medidas que tendieron a introducir modificaciones en esa situación. La creación de organismos específicos tales como la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - 2007- con la consecuente incorporación de la totalidad de las propuestas bajo una única

y misma dependencia y la constitución de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos conformada por representantes de cada una de las jurisdicciones del país; la incorporación en estas provincias a planes y programas nacionales específicos bajo la impronta de las políticas de inclusión, aparecen como aspectos claves en ese proceso según lo expresado por los funcionarios.

Visibilizamos en sus discursos que los esfuerzos en superar la fragmentación en el marco de las políticas socio educativas de inclusión redundó en distintos grados de avance respecto del reconocimiento efectivo de la especificidad de la educación de jóvenes y adultos y de su inscripción en el paradigma de la educación permanente y marcó diferencias significativas en los alcances que los procesos de unificación tuvieron en cada jurisdicción.

En Entre Ríos, el Director de Educación de Jóvenes y Adultos, quien asume la conducción de la Dirección en el periodo 2007- 2014, identifica su ingreso en una “*etapa de salida de la Ley Federal... de quiebre*” en referencia a su derogación en 2006, cuando la nueva Ley de Educación Nacional “*permitió ver la política educativa de una manera distinta*”.

El entrevistado destaca la importancia de la creación de la Dirección de Jóvenes y Adultos en el marco de la Ley Provincial N° 9890 porque le “*da cierta autonomía*” en contraste con “*la Ley Federal, donde jóvenes y adultos estaba dentro de regímenes especiales...*”.

Considera que esa condición de *régimen especial* (Art. 30°, LFE), se sostiene en una concepción remedial de la EPJA que además invisibiliza a los jóvenes al referir únicamente a la “Educación de Adultos”.

Por su parte, el responsable desde 2008 y continúa, de la Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Córdoba recupera como antecedente la Dirección de Regímenes Especiales, ya que favoreció, desde su perspectiva, un trabajo en conjunto entre los niveles de la modalidad que estaban fragmentados. Al respecto destaca que “*la Modalidad encontró un lugar. Más allá de que todo el mundo protestaba por ser régimen especial, (...) hacia adentro encontró un lugar donde trabajar toda la Modalidad*”. Cuestión relacionada con que dentro de regímenes especiales estaba toda la propuesta de la educación de jóvenes y adultos. Esto, en palabras del Director los posicionó en mejores condiciones para definir junto con el Ministerio de Educación las líneas político-educativas que constituyen sus ejes de gestión: “*la expansión del servicio educativo, la integración de todos los servicios presenciales, semi presenciales, primarios, secundarios, capacitación laboral y la innovación (...) nuevas ofertas con formatos distintos*”. Da cuenta que las mismas tienen un anclaje en aquellas proyectadas para el sistema educativo macro, dado que no piensa el trabajo de la Dirección por fuera o ajeno al resto de los niveles y Modalidades.

La actual decisión ministerial de modificar la estructura organizacional de las direcciones de nivel, que anteriormente dependían de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y articulaban programas con las direcciones de nivel de las provincias, suma

otro indicador del impulso que las políticas neoliberales tienen en la actual gestión. A ello se suma el vaciamiento de las políticas socioeducativas.

Creemos que en el caso de Chaco, la permanencia de las instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos dentro de la Dirección de Educación Secundaria hace que no se planteen acciones que atiendan a la especificidad de la modalidad.

La implementación del Plan FinEs es otro aspecto destacado por los funcionarios, aunque dan cuenta de diferencias sustanciales.

En la oferta educativa jurisdiccional de Chaco los BLA conviven con la propuesta educativa del Plan FinEs. En su discurso, la Directora de Educación de Jóvenes y Adultos, quien asume como tal en Octubre 2009 hasta diciembre 2015, describe a ambas propuestas como complementarias y en otras da cuenta de una superposición que dificulta la delimitación de la especificidad de cada una. En relación al Plan FinEs la entrevistada sostuvo que “[es el que] *ha tenido más aceptación... creemos que el éxito está en el material para el estudiante que fue innovador y en la modalidad de cursado... semipresencial, tutoriada... y además adaptamos los horarios a la demanda...*”.

El Director de educación de jóvenes y adultos de Córdoba, sostuvo que en su gestión le han dado “...*mucha importancia y se la seguimos dando al Plan FinEs*”. Y si bien adoptaron la modalidad del FinEs Trayecto y el FinEs Deudores de Materias; destaca que especialmente esta última les ha permitido centrarse en la matrícula propia: “... [el] *Plan FinEs deudores de materias (...) nos ha restado algo de matrícula en el último año (...) en tercer año se vio disminuido en un principio por el Plan FinEs deudores de materias, eso nos ayudó a centrar también la Modalidad y ya hemos recuperado la matrícula, sin tener esa matrícula fácil digamos de los que quedan debiendo materias.*”

El Director de Educación de Jóvenes y Adultos de Entre Ríos, destacó la implementación del Plan Nacional FinEs en simultáneo con la modalidad Semipresencial para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, en el marco de lo que expresa como “*las grandes expectativas en poder hacer una transformación importante*” en políticas educativas hacia la modalidad.

Ubica en mayo 2008 el surgimiento del Plan FinEs –Finalización de Estudios Primarios y Secundarios- y destaca que junto con Córdoba son las primeras provincias en adherir a esa propuesta nacional.

Señala las dificultades con las que se enfrentó en su gestión, referidas a: la ausencia de estadística, la diversidad curricular y la estigmatización de estudiantes.

Es importante advertir que programas, como el Conectar Igualdad, no alcanzaron a la población de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Es por ello que el Director de Córdoba, en su alusión a las acciones de articulación entre primaria y secundaria, refiere a un programa provincial denominado *Internet para Educar* que vendría a *mitigar la marginalidad* a fin de generar *cierto pie de igualdad*. Consistió en la instalación de “*gabinete de notebooks en cada uno de los centros educativos (...) de primaria, como de secundaria...*”.

Respecto de otros planes nacionales referidos por los entrevistados, el Director de Entre Ríos destacó la importancia del Plan Nacional de Formación Permanente como una posibilidad de que todos los docentes de los diferentes niveles y modalidades estén *“transitando una capacitación que en Entre Ríos es masiva, es para todos”*. Señala como línea de trabajo prioritaria de su gestión la problematización de la mirada sobre los jóvenes. Las acciones estuvieron dirigidas a profesores de las Escuelas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y en la Modalidad Semipresencial, orientadas a que *“puedan entender a estos sujetos, este nuevo sujeto. Jóvenes y adultos que venían a ocupar el lugar, ávidos de poder aprender, pero que tenían que tener profesores que los entiendan... una mirada distinta... Que ya venían con conocimientos previos; que había estudiantes que en algunas cuestiones podían llegar a conocer más que el profesor y teníamos que trabajar con eso”*.

Considera que este modo de pensar la formación en servicio ha posibilitado *“el éxito actual que tiene la ESJA y que tiene el semipresencial”*.

Estos programas alcanzan interesantes desarrollos en las provincias objeto de nuestro estudio, cuyos resultados se visualizan en aquellos jóvenes y adultos que lograron completar su escolaridad.

Los avances en la formulación de políticas específicas para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos contrastan con las políticas de ajuste del Ministerio de Educación y Deportes traducidas en este caso en el desmantelamiento de los programas nacionales, los que quedan reducidos a las posibilidad y decisiones de las jurisdicciones sin el presupuesto que el estado nacional garantizaba, generando condiciones de fragmentación y desarrollo desigual.

El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

En el marco de la centralidad que adquieren la inclusión e igualdad socio educativas en las políticas estatales del período estudiado, las normativas van a ocupar un lugar relevante, en algunos casos para derogar leyes vigentes, en otros con la intención de legislar sobre vacancias o nuevos temas que se instalan como parte de la agenda política.

La diferencia con las políticas de los '90 está marcada por la perspectiva política de intervención del estado que se sostiene en las mismas, aspecto que cobra relevancia en el ámbito educativo y se ve reflejada en numerosas leyes. Algunas orientadas a atender problemas de financiamiento entre las que destacamos la Ley de Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase (Ley N° 25.864, 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, 2004), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, 2005). Otras, están orientadas a dar respuestas a vacancias como lo son la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26.058, 2005) la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061, 2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006).

Estos marcos legales dieron origen a diversos programas orientados a ejecutar acciones que garanticen su cumplimiento. Las políticas educativas definidas por Ministerio de Educación y Deportes desde el 2016 muestran como una de sus decisiones centrales el desmantelamiento de los mismos.

El análisis de normativas y documentos oficiales tanto nacionales como de las provincias estudiadas -Entre Ríos, Chaco y Córdoba- nos posibilita indicar que las definiciones de las políticas de Estado para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el período 2004-2013 muestran diferencias significativas respecto de los lineamientos de las políticas neoliberales de la década de los '90.

La perspectiva política de intervención del estado, la garantía del financiamiento, la continuidad del derecho a la gratuidad de la educación y la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos prescriptos en la Ley Nacional de Educación marcan rupturas respecto a las particularidades que adquirieron las concepciones sostenidas en la Ley Federal de Educación N° 24.195. Si bien en la misma se indicaba que *el Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación... a toda la población*, (Art. 3°); se compromete a *garantizar el principio de gratuidad* (art. 39°) y sostiene como prioridad *la inversión en el sistema educativo por parte del Estado* (Art. 60) el proceso de reforma neoliberal de los 90' en que se inscribieron estas definiciones no fueron garantizadas. El Estado se ocupó de ajustar la educación al programa económico neoliberal, utilizando como una de sus estrategias la disminución de su responsabilidad como garante del financiamiento de educación pública, instalando políticas compensatorias focalizadas. Las diferentes acciones que actualmente el Ministerio de Educación y Deporte viene generando –entre las que destacamos la subejecución y/o la reducción del presupuesto- son una muestra clara del retorno de las mismas.

Por ello, en el marco de las políticas educativas que actualmente estamos atravesando es importante recordar que en la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890 (2008) se define al Estado no sólo como responsable de *garantizar una educación de carácter pública, estatal, gratuita y laica en todos los niveles*, sino que se indica que esa responsabilidad es *intransferible e indelegable*. En Córdoba –Ley N° 9870 (2010)- esa responsabilidad no queda acotada al Estado sino que se extiende a la sociedad en su conjunto, mientras que en Chaco –Ley N° 6691- (2010) se mencionan *otros agentes como las comunidades aborígenes, municipios, instituciones religiosas*.

Nos preocupa que tanto en la LEN como las leyes provinciales otorgan continuidad al principio de “equidad” que cobró relevancia en el discurso neoliberal en los '90, utilizado para enfatizar la *inequidad de los logros en los aprendizajes* y como justificativo de los operativos nacionales de evaluación de calidad. Aparecen referencias respecto a: políticas de promoción de la igualdad y *equidad* educativa (Art. 140°, Ley N° 9890, Entre Ríos); “*equidad en el ejercicio del derecho (...)*” (Art. 2°, Ley N° 6691, Chaco); “*la equidad en los servicios educativos*” (Art. 16°, Ley N° 9870, Córdoba). Por otro lado esta categoría cobra fuerza en la actual gestión ministerial al identificarla

como una de las claves de la gestión, bajo la consigna “*Todos los argentinos tienen idéntico derecho a recibir educación de calidad*”.

Respecto de la educación de jóvenes y adultos, el carácter *permanente* como horizonte de la modalidad se enuncia tanto en la LEN como las leyes de las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba que le consagran un capítulo específico. Este carácter permanente es definido desde una *perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora* fundamentada en la *Educación Popular*” en documentos oficiales que reglamentan la Ley. La identifican como aquella que tiene que “*brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*”. No obstante ello, el Estado asume el compromiso de garantizarla hasta la Educación Secundaria obligatoria.

Las leyes de Educación de Córdoba y Chaco retoman de la Ley Nacional la definición educación permanente como la necesidad de *brindar posibilidades y oportunidades de educación a lo largo de toda la vida* (Art. 53° Ley N° 9870- Art 80° Ley N° 6691)

Identificamos contradicciones cuando se menciona a los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos, como quiénes *no hayan completado la escolaridad obligatoria en la edad establecida reglamentariamente*. Lo paradójico es que la Ley de educación de Entre Ríos los caracteriza como “*población con sobreedad*”. Al hablar de *tiempos y edades previstos* no permite superar la mirada reduccionista que subyace sobre los jóvenes y adultos y plantea una contradicción con los avances en el reconocimiento del carácter permanente.

La formación para el mundo del trabajo es enunciada en las leyes provinciales como capacitación/formación profesional *con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social*.

En las leyes de Chaco y Córdoba se la piensa para mejorar la formación y *adquirir una preparación que facilite su inserción laboral*. Mientas que en Entre Ríos se enfatiza como propósito la “*calificación laboral*”.

Aparecen aquí nuevamente contradicciones entre los enunciados de capacitación, lo que supone el desconocimiento de los saberes acumulados y las certificaciones de saberes adquiridos.

Creemos que la continuidad de la perspectiva neoliberal se visualiza cuando se prioriza la inserción/calificación laboral en detrimento de la formación para el mundo del trabajo. Hoy vemos con preocupación la profundización de esta perspectiva y la circulación de información donde se estaría pensando en ubicar la formación profesional de jóvenes y adultos por fuera de la modalidad.

En el marco de la centralidad que tiene la educación secundaria para las políticas educativas del periodo 2007-2015, se producen documentos oficiales que establecen la necesidad de revisar normas y prácticas, de producir nuevas regulaciones para la renovación de las propuestas formativas, avanzar en la reorganización institucional y estrategias pedagógicas para atender a las trayectorias de los jóvenes y adultos. Entre

ellas se destacan el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” y el Plan “FinEs” mencionado anteriormente.

Conclusión

En los discursos de los entrevistados se visualizan tensiones y contradicciones en los modos de gestionar definiciones ministeriales que expresan “lineamientos políticos y estratégicos” para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

Si bien el Plan FinEs impulsado por el Ministerio de Educación alcanzó a las provincias investigadas, advertimos que no ocurre lo mismo con los programas que en los últimos años se destinaron a la Educación Secundaria como “Conectar igualdad”. Es la provincia de Córdoba quien acerca a los jóvenes y adultos el programa Provincial *Internet para Educar*.

Se advierten diferencias respecto a la concepción de gestión en cada entrevistado. En Entre Ríos aparece un discurso claro en relación a la situación institucional provincial, las políticas educativas, el por qué de las acciones encaradas así como la identificación de aspectos que no han podido ser abordados.

En Chaco no se puntualizan necesidades provinciales más bien advertimos una gestión focalizada en la administración y aplicación de programas nacionales.

En el caso de Córdoba identificamos una mayor consolidación de la modalidad, claros intentos de poder pensarla en su especificidad así como la presencia de políticas educativas preocupadas por definiciones en el marco del sistema educativo provincial.

Es por ello que si bien el carácter permanente de la Educación de Jóvenes y Adultos ocupa un lugar de relevancia en las normativas analizadas, lo que marca rupturas importantes respecto a los alcances de la LFE, los modos de gestionar no siempre avanzan en esta línea.

Las definiciones en las normativas provinciales se inscriben en lineamientos explicitados en la LEN. No obstante, en algunos aspectos muestran contradicciones, entre la enunciación de educación permanente/ educación personal; el estado como principal responsable y la incorporación de otros agentes; las contradicción “*inclusión/ equidad*”, aspecto que también se identifica en algunos discursos.

Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias expresado en distintos documentos, pretende interpelar discursos y prácticas institucionales y la perspectiva de la gestión de los funcionarios responsables de las mismas.

Consideramos que no son pocas las deudas pendientes en cada una de estas provincias, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que atraviesan a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Hoy vemos con preocupación que los avances descriptos hasta aquí, con sus rupturas y contradicciones respecto de las políticas educativas de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el país y las provincias estudiadas, son interpelados por el retorno y profundización de las políticas neoliberales que el actual gobierno de Macri y el

Ministerio de Educación y Deportes han puesto en marcha a partir de la desestructuración de las políticas de estado impulsadas en la última década.

Notas

¹ Directora del Proyecto de Investigación

Bibliografía

ACÍN, A (2016) *Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten*. En Acín, A. y otros. El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Buenos Aires: Noveuc.

ALTAMIRANO, G; DALINGER, Y PUJOL, G (2015) *Investigación educativa sobre escuela secundaria de jóvenes y adultos: notas sobre un estado de debate*. IX Jornadas de Investigación en Educación. “Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa”. Universidad Nacional de Córdoba. (ISBN: 978-987 - 707 – 017 -0).

BRUSILOVSKY, S, CABRERA, M E (2012) *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Primera edición. Ed. CREFAL

FINNEGAN (2014) *Terminar el secundario, esa es la cuestión*. En Suplemento La educación en debate. N° 24. UNIPE. Le Monde Diplomatique. Buenos Aires.

HOMAR A; FRANCISCONI A; PUJOL G Y ULRICH M (2015) *Inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre normativas y modos de gestión*. Ponencia IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. Córdoba. CD 11pp

HOMAR A; ALTAMIRANO G; FRANCISCONI A, DALINGER M; VILLANUEVA M, ULRICH M y otros (2016) *Políticas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre quiebres y continuidades*. Revista Scientia Interfluvius. Volúmen VI. N° 2. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná.

RODRÍGUEZ, L (1996) *Educación de Adultos y actualidad*. Revista IICE. Año IV. N° 8. Buenos Aires.

SIRVENT, M T (2000) *El contexto neoconservador, las políticas educativas y el papel del trabajador de la educación en Argentina actual. Reflexiones para un debate*. Revista Voces, AELAC Año IV Nro. 7. Uruguay

Normativas

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Resolución N° 103/10 CFE. “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”

Resolución N°118/10 CFE. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base- y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”

Resolución N° 122/10 CFE. “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”

Entre Ríos

Ley de Educación N° 9890

Resolución N° 1550/13 CGE. Programa integral de trayectorias escolares.

Resolución N° 4000/2011 CGE Diseño Curricular para la ESJA.

Chaco

Ley Provincial de Educación N° 4449 y N° 6691.

Resolución N° 3052/72. Plan de estudios de los Bachilleratos Libres para Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 206/83. Plan de Estudios Centros Educativos de Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 1322/88 Modificatoria Resolución N° 206/83. Ministerio de Educación de la Nación.

Córdoba

Ley de Educación Provincial N° 9870

Plan de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Prov. De Córdoba, 2008.

Diseño Curricular Ciclo Básico y Ciclo Orientado para Jóvenes y Adultos Presencial, 2011.

Título: La educación secundaria de jóvenes y adultos en la década 2004-2013: aportes para pensar los sujetos y sus trayectorias

Autores: Gisela Carolina Altamirano, Mario Alejandro Villanueva

Correo electrónico: gisela_altamirano@yahoo.com.ar, marioavillanueva@gmail.com

Pensamos a los sujetos y sus trayectorias en el marco de la investigación “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2013. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco”.

En este contexto el Estado reasume obligaciones en el campo educativo –reconociendo a la educación como un derecho social, pretendiendo dar respuesta a la crisis neoliberal– interpela a la educación secundaria de la modalidad mediante políticas socioeducativas enmarcadas en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, normativas y documentos federales y provinciales.

Posicionados en un enfoque cualitativo tensionamos el análisis documental con el discurso de los funcionarios de gestión de la modalidad en las jurisdicciones, problematizando datos estadísticos.

Pretendemos visualizar –desde las políticas de inclusión socioeducativa para la modalidad– las consideraciones respecto de los sujetos y el reconocimiento de sus trayectorias, focalizando en lo que enuncian los funcionarios y lo que los datos estadísticos indican respecto de la demanda potencial y la demanda efectiva (SIRVENT, 1999).

Palabras claves: Educación Secundaria, Jóvenes y adultos, Trayectorias, Inclusión socioeducativa

Introducción

La investigación que sustenta este análisis tuvo como objetivo central evidenciar las diferencias que muestran las definiciones en políticas de Estado para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos durante este período, respecto de los lineamientos neoliberales de la década de los ‘90.

Las reflexiones que proponemos, en torno de los sujetos de la modalidad y el reconocimiento de sus trayectorias, parten de la consideración de que las definiciones respecto de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos son interpeladas por las políticas estatales de inclusión social y educativa. Su marco normativo está dado por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación (CFE) y normativas dictadas en las distintas jurisdicciones. Allí se establecen definiciones acerca de la gratuidad, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de inclusión de los sujetos, marcando un quiebre respecto de las concepciones mercantilistas e individualistas, sostenidas en la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195.

Una de las rupturas importantes en la mirada acerca de los sujetos pedagógicos y la concepción sostenida en las normativas de los ‘90, se evidencia en la consideración de la Educación de Jóvenes y Adultos como *permanente*. Esto busca subsanar la falta de

especificidad en materia de políticas y prácticas educativas y de reconocimiento social de la propuesta y del sujeto destinatario; concebida desde sus inicios como una instancia compensatoria, subsidiaria, que se extinguiría con el paso del tiempo (RODRÍGUEZ, 1996). Esta postura cuestiona la existencia de una “edad escolar” concebida como “normal” para la alfabetización; convención que se basa “en dos falsos supuestos: (a) sociedades que aseguran a todos los niños y niñas el derecho a acceder a la escuela, y (b) escuelas que aseguran el derecho a aprender” (TORRES, 2006: 3). Nos referimos entonces a una educación que “trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población” (SIRVENT, 2007:84).

El carácter permanente es definido desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora. Considera que se tiene que atender a la “formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía y, en el nivel secundario, el acceso a los estudios superiores y algunas de las orientaciones hacia un campo profesional y/o laboral, que ha establecido el CFE para este nivel” (Res.84/09 CFE). En este contexto concebimos como hitos la creación, en 2007, de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y la formación de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; y en 2010 la aprobación del Documento base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Res. N° 118/10 CFE) que reconoce los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano, los planteos de educación popular y la creación de la Dirección Nacional de Adultos (DINEA).

El sujeto en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: entre el destinatario ideal y el reconocimiento de las trayectorias

El análisis de los cambios y continuidades que se dan en este contexto resulta clave para pensar a los sujetos de la EPJA y las políticas de inclusión -a nivel federal y en las jurisdicciones analizadas- que los tiene como destinatarios.

A partir de la sanción de la LEN, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se transforma en una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional, quedando comprendida en la extensión de la obligatoriedad (LEN Art. 46°). El Estado asume la responsabilidad de garantizar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (LEN Art. 138°), como parte de las políticas inclusivas: políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos (LEN Art. 11°, Inc. e). Se disponen estrategias de articulación de acciones con otros Ministerios y su vinculación con el mundo de la producción y el trabajo; manifestando la necesidad de considerar la especificidad de sus destinatarios, *las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales* (inc. a), enfatizando la participación en diferentes ámbitos y reconociendo sus derechos a la *ciudadanía democrática* (Inc. b).

En las definiciones normativas y las decisiones políticas se reconoce a los jóvenes y adultos desde la heterogeneidad de sus experiencias, historias de vida, conocimientos y saberes, expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje. Se incorpora la categoría *sujeto pedagógico* (2) y la necesidad de que la EPJA ofrezca saberes en relación a la apropiación y construcción de conocimientos.

Respecto de las trayectorias escolares, se alude a su “regularización” a partir de contemplar tiempos y espacios diferenciados donde se desarrollen “*estrategias pedagógicas e institucionales destinadas a alumnos del Ciclo Básico, que presenten inasistencias por períodos prolongados, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente al Nivel Secundario*” (Resolución CFE N° 103/2010. Anexo I, pág. 1-2). Se aprueban las “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes” y se destaca la necesidad de revisar aspectos de pedagógicos, curriculares, normativos y administrativos que *obstaculizan de manera sustancial las trayectorias escolares* (Res N° 122/10 CFE).

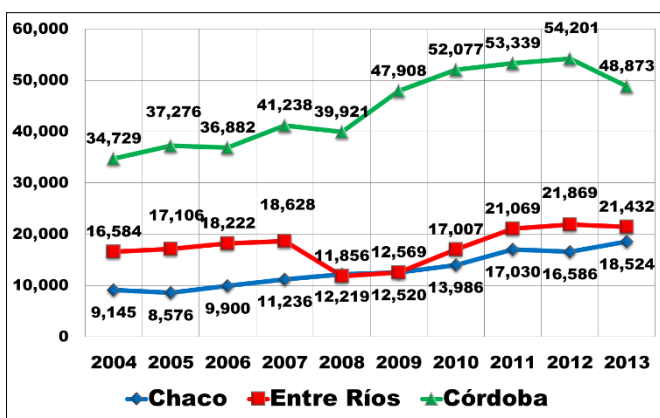
Estas definiciones establecen lineamientos generales de la EPJA y son tomadas por las provincias, mostrando diferencias sustanciales con las políticas de los noventa. El énfasis manifiesto en el uso de las categorías “igualdad” e “inclusión” puede leerse como reconocimiento del alto grado de exclusión que ha tenido el sistema educativo respecto de grandes sectores de la población, en el marco de un modelo económico social que profundizó las desigualdades, ejerciendo mecanismos de exclusión disfrazado tras las banderas de una libertad manejada por las leyes del mercado. Un dato -que puede leerse como una de las limitaciones de este reconocimiento de las trayectorias- es el escaso desarrollo y orientaciones que identificamos en estas normativas respecto de la especificidad de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Detectamos, a su vez, que la enunciación de *trayectorias escolares* no está mirando al sujeto en su totalidad, ni atiende a sus dimensiones sociales, económicas, culturales, políticas, sino que se limita a “lo escolar”. Esto nos preocupa en tanto se produce, en términos semánticos y prácticos, una contraposición entre tal concepción y el paradigma de la educación permanente. Frente a esta contradicción, elegimos adoptar la categoría teórica de *trayectorias socioeducativas*; la cual creemos nos permite mirar integralmente a ese estudiante, entendiéndolo más allá de las paredes del aula y los muros de la escuela. Esto implica pensar a la trayectoria educativa (TERIGI, 2010) de modo relacional con las otras trayectorias de vida del sujeto que representan una gran multiplicidad de ámbitos, tales como la familia, el trabajo, las movilidades territoriales.

Respecto del tratamiento jurisdiccional de las trayectorias, encontramos que Entre Ríos reconoce los *itinerarios frecuentes o más probables* de las *trayectorias escolares*, en la Resolución N° 1550/13 CGE. Si bien da cuenta de los obstáculos que el sistema educativo genera sosteniendo una estructura homogeneizadora, graduada y una organización disciplinar que produce que las trayectorias se invisibilicen, su mención hacia la modalidad es escasa. En el caso de Chaco se alude de modo general a las trayectorias en la Ley N° 6691, donde se enuncia que el Estado provincial deberá garantizar “alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes” (Art. 42°) para la educación secundaria en todas sus modalidades. En Córdoba, si bien no se dictó una normativa específica, los referentes provinciales explican que en documentos oficiales enfatizan la *continuidad pedagógica*, buscando *integrar la primaria con la secundaria* y articulan dispositivos destinados al sujeto de la modalidad.

Para pensar quiénes son los sujetos que asisten a las instituciones de educación secundaria durante el periodo investigado y el modo en que se reconocen sus trayectorias, apelamos al análisis de la información arrojada por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010, y a las fuentes estadísticas disponibles en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).

En el siguiente gráfico se evidencia el crecimiento de la población mayor a 15 años que asiste a los establecimientos de Educación Secundaria durante el periodo 2004-2013, discriminando las provincias analizadas (cuadro n°1). Notamos un significativo crecimiento que, en términos nominales, llega a duplicar el número de estudiantes en el caso de la provincia de Chaco, por ejemplo.

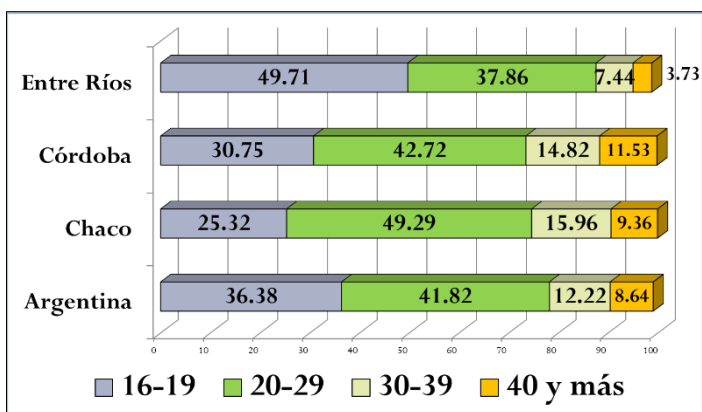


Cuadro 1: Cantidad de Jóvenes y Adultos de 15 años y más que asisten a la Educación Secundaria en las Provincias de Chaco-Entre Ríos y Córdoba. Período 2004 – 2013.

(Fuente: DINIECE. Elaboración y análisis propio)

Cuando analizamos la distribución por niveles de los jóvenes y adultos al interior de la Educación Permanente, observamos un claro predominio de la matrícula que asiste a la Educación Secundaria; cuyo máximo porcentaje es del 79% en el año 2005, disminuye al 63 % en el 2008 y durante el periodo 2009-2013 alcanza valores anuales crecientes al representar el 65%, 68%. 70 y 72 % respectivamente.

En términos cuantitativos advertimos que la distribución etaria de la población que habita las instituciones de la modalidad en cada provincia -a la par de la media nacional- presenta una situación bastante dispar comparativamente (cuadro n°2). El mayor porcentaje en todos los casos se ubica en la franja comprendida entre los 16 y 29 años de edad. La provincia que concentra la población más joven es Entre Ríos, ya que prácticamente el 50% se ubica entre los 16 y 19 años, mientras que el 37,86 % tiene entre 20 y 29 años. En los casos de las provincias de Chaco y Córdoba, el mayor porcentaje corresponde a la franja de 20 a 29 años, siendo significativo el 31 % en Córdoba y el 25 % en Chaco de la población que tiene entre 16 y 19 años de edad.



Cuadro 2: Cantidad de Jóvenes y Adultos de 16 años y más que asisten a la Educación Secundaria en las Provincias de Chaco-Entre Ríos y Córdoba. Período 2008–2013. (Fuente: DINIECE. Elaboración y análisis propio)

Estos datos ponen en cuestión cierto imaginario aún predominante en torno al sujeto destinatario de la modalidad como “estudiante adulto” (respecto de la edad), cuando el que predomina es cada vez más joven. La situación que se presenta en un ámbito educativo donde, en la práctica, se sigue pensando un ideal estandarizado de sujeto adulto, mayor de edad, trabajador, demanda una reflexión que nos posicione desde un lugar crítico para pensar políticas que apunten a la creación de dispositivos de inclusión para aquellos sujetos que, desde el punto de vista normativo, quedan por fuera de la modalidad.

Frente a esta situación las provincias de Entre Ríos y Córdoba han desarrollado durante este período dispositivos que tienden a atender la situación de los jóvenes menores de 18 años.

En Entre Ríos, el funcionario entrevistado define al sujeto pedagógico de la modalidad como *heterogéneos*, y menciona que “*en su mayoría están atravesados por condiciones de vulnerabilidad, repitencia en distintos niveles del sistema y sobreedad*”. En cuanto a la atención de esa franja etaria que se presenta por debajo de la edad de ingreso permitida nos comenta acerca de la creación de los Polos de Reingreso al Nivel Secundario (Res. 650/15 CGE), que

“lo que hacen es a un estudiante permitirle, darle la trayectoria, (...) respetándole todo lo que tienen reconocido hasta ese momento para que puedan terminar el ciclo básico de la escuela secundaria, entonces ahí es cuando están llegando ya a los 17 años y se los incluye, una vez que terminan este polo de reingreso se los incluye luego en una escuela, que eso ellos lo pueden definir después si es la misma escuela o es una escuela de jóvenes y adultos, pero la idea es poder tenerlos adentro. (...) nosotros cuando decimos los polos de reingreso, están pensados justamente respetando las trayectorias de los chicos (...) esto viene a salvar las excepciones que se hacen en las ESJA [Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos]. Una mamá soltera o un papá que tiene que trabajar a deshora para mantener a sus hijos y es menor de edad y no puede ingresar, le pedimos

que le permita el ingreso a una ESJA, porque no puede ir a un turno matutino o vespertino, eso salvaría este tipo de cuestiones.”

Notamos allí una preocupación por ese sujeto que, por diversas razones, ve interrumpida su trayectoria escolar en el ciclo básico de la escuela secundaria y debe ingresar a la EPJA “por vía de la excepcionalidad”. Se recupera en este sentido, la obligatoriedad de la educación secundaria que se establece en la Ley de Educación Nacional, que “*nos dice que todos deben estar dentro de la escuela*”.

En el caso de la provincia de Córdoba, el Director General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos manifestó preocupación por los sujetos que reciben, producto de lo que denomina *distorsiones del propio sistema educativo* y que aclara cuando se refiere al “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria” (PIT) destinado a jóvenes de 14 a 17 años. El mismo es definido por él como un “*plan para jóvenes que han abandonado la escuela secundaria*”, y advierte que “*depende de la Dirección de Secundaria, porque es un problema que tiene que atender secundaria con su abandono*”. Se articula con esta Dirección porque entiende que al sistema educativo “*hay que verlo en su totalidad, no se lo puede ver por adultos solo*” y destaca

“que el sistema y el nivel secundario se está haciendo cargo de sus propios problemas y no lo están pateando, porque antes era muy común ver que los propios directores de media le decían a un estudiante ‘bueno pero andá al CENMA’ [Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos] y a lo mejor tenían 15 o 16 años, en cambio ahora ese argumento ha restado y ellos mismos tienen que generar su propia oferta para esos jóvenes”.

En esta provincia, la consideración que se hace del sujeto, se ve como un salto cualitativo en torno del lugar remedial que históricamente ha tenido la educación de adultos, en tanto significa la creación de un dispositivo articulado entre niveles y modalidades para dar respuesta a un problema que atraviesa a todo el sistema educativo.

Vemos en ambos casos cómo, en un contexto donde son centrales las ideas de inclusión e igualdad, se intentó dar respuesta mediante estos dispositivos a ciertos vacíos que deja la normativa (en cuanto al ingreso, la permanencia, la evaluación por ejemplo) frente a una situación socioeducativa compleja, donde sigue habiendo sujetos que, excluidos en un sector del sistema educativo, se ven obligados a reclamar su derecho en otro, que muchas veces no fueron pensados para ellos; primando frente a esto la cuestión etaria.

En Chaco –con predominancia de Bachilleratos Libres para Adultos: BLA– las definiciones de los sujetos aparecen en torno de las preocupaciones por la *presencialidad*, la singularidad de los “*tiempos y modos de cursado*” y sus características diferenciales. La Directora de Educación de Jóvenes y Adultos los describe como estudiantes que abandonaron la escuela secundaria común, por lo que considera nodal el acompañamiento. Por su parte, la Directora de Niveles y Modalidades dirá que se trata de estudiantes que “*ya han sobrevivido toda una etapa de crisis y muchos de ellos están trabajando, entonces vienen y eso les permite terminar (...) ascender en los trabajos también*”. La caracterización de los jóvenes y adultos que

realiza la entrevistada sobre las condiciones laborales de los mismos (trabajos precarizados o de baja calificación, como ladrilleros o vendedores) da cuenta del contexto socioeconómico del que provienen.

El destinatario de la EPJA y el desfasaje demanda potencial-demanda efectiva: las limitaciones de la inclusión

A partir de todo esto, consideramos necesario analizar las políticas de inclusión para la modalidad en el país y las provincias que nos ocupan, retomando las definiciones que plantea María Teresa Sirvent (1999) con las categorías teóricas “demanda potencial” y “demanda efectiva”. En sus definiciones la *demanda efectiva* se vincula a “*las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA en un momento determinado. En términos operacionales, identificamos la demanda efectiva a través de la matrícula en establecimientos de EDJA*” (SIRVENT, 1999: 11). Por su parte, la *demanda potencial* se define considerando “*las necesidades objetivas en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Se mide según el nivel de educación inicial alcanzado (primaria completa, primaria incompleta, secundaria incompleta)*” (SIRVENT, 1999: 11).

Los datos estadísticos muestran que existe tanto en Argentina como en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba, un profundo desfasaje entre demanda efectiva y potencial (cuadro n°3). A nivel nacional, de cada 100 jóvenes y adultos en condición de ingreso a la educación secundaria, en promedio sólo 5 asisten a instituciones educativas.

	Argentina	Entre Ríos	Chaco	Córdoba
Primaria completa	6.911.631	230.292	161.168	525.593
Secundaria incompleta	4.046.753	118.146	92.920	369.618
Demanda potencial	10.958.384	348.438	254.088	895.211
Demanda efectiva	522.286	17.007	13.986	52.077
Porcentaje demanda efectiva	4,77%	4,88%	5,50%	5,82%

Cuadro 3: Relación demanda potencial-demanda efectiva por Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. (Fuentes: Censo de Población 2010. INDEC. Relevamiento Anual 2010. DiNIECE. Ministerio de Educación. Elaboración y análisis propio)

Respecto de esta situación, el funcionario entrevistado en Entre Ríos señala que

“hay muchos chicos que aún están afuera... aún hay cuestiones a las que el Estado todavía no ha podido llegar, nosotros vemos que, si bien ha crecido mucho la educación de jóvenes y adultos, de que se ha dado respuesta a que muchos de los que estaban afuera puedan estar transitando la educación de jóvenes y adultos, sabemos que falta más”.

Este reconocimiento de lo que aún falta en materia de inclusión educativa para la modalidad nos permite pensar los alcances y limitaciones de las políticas destinadas a estos sujetos y el impacto que han tenido en la población.

Si bien, en términos nominales los números nos indican que hubo un crecimiento en el ingreso de estudiantes a la modalidad durante el periodo analizado, el porcentaje –que no llega al 6%- de demanda efectiva evidencia un profundo desfasaje respecto de la demanda potencial; demostrando que se sigue manteniendo a una gran parte de población fuera del sistema. Este indicador nos posibilita denunciar la gravedad del estado de situación en el que se encuentra la población de jóvenes y adultos de 15 años y más, respecto de la obligatoriedad enunciada en las normativas vigentes, y que el crecimiento cuantitativo de las instituciones no se tradujo en respuestas y políticas reales de inclusión socioeducativa destinadas a esta población.

A modo de cierre

En términos generales, las definiciones que establecen los lineamientos federales –a partir de la LEN- y las normativas provinciales para la EPJA marcaron rupturas importantes respecto de definiciones de la LFE. Las categorías de *igualdad e inclusión* ocupan un lugar de relevancia tanto en la LEN como en las normativas que se dictaron con posterioridad, desde donde se reconocen *situaciones de injusticia, marginación, estigmatización* de los sujetos, dando un lugar de relevancia en la normativa, a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, como una de las modalidades del sistema educativo. El reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias expresado en distintos documentos, pretendió interpelar discursos y prácticas institucionales.

En este marco comprendemos la política educativa y la adecuación de los discursos de gestión al cambio de contexto, más allá de que se permeen algunas contradicciones que manifiestan cierta continuidad respecto a los principios de la LFE, como las referencias a los sujetos destinatarios, la fragmentación de la modalidad o la ausencia de definiciones específicas; que nos preocupa por el carácter subsidiario que ha signado su desarrollo histórico.

La mirada de los funcionarios provinciales desde la cual caracterizan a sus destinatarios nos permite reflexionar acerca de la concepción de trayectoria educativa que sostienen, así como el planteo realizado en las propuestas educativas, donde se juega su visibilidad/invisibilidad.

Creemos que hay una distancia por saldar entre los modos en que son enunciadas las trayectorias de jóvenes y adultos en las normativas y los discursos de quienes tienen la responsabilidad política de su gestión. En estos discursos además se invisibiliza la existencia del 95% los jóvenes y adultos que siguen sin tener la posibilidad de completar la educación secundaria obligatoria.

Si bien este trabajo se desarrolló en un periodo reciente, por momentos genera la sensación de que presenta situaciones de un pasado más lejano. La característica

principal del periodo analizado fue la ruptura con las políticas neoconservadoras de los noventa que planteaban un Estado que, en materia de políticas educativas públicas se ocupara de ajustar la educación al programa económico neoliberal. Cuestión llevada adelante mediante la disminución de su responsabilidad como financiador y proveedor de educación pública, enfatizando la importancia de que los sistemas educativos y escuelas alcancen “eficacia”, y el establecimiento de aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades comenzando por la universidad y terminando por la educación básica.

Quizás cabe preguntarnos en el contexto social actual –y particularmente en el ámbito educativo-, por la vigencia del programa político de los periodos analizados en torno de la inclusión y la igualdad, el retorno de ciertas políticas de aquel periodo neoconservador, y las definiciones educativas federales y jurisdiccionales. Creemos que es necesario repensar hoy las problemáticas que siguen emergiendo en el sistema educativo, y particularmente en la modalidad, para crear dispositivos, para pensar en las políticas que nos atraviesan en un nivel macro, para ver más allá de las escuelas, a los sujetos jóvenes y adultos que, con sus trayectorias y biografías particulares siguen reclamando inclusión e igualdad social y educativa.

Notas

Proyecto seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias, convocatoria 2013 Programa “Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social”.

Se define *sujeto pedagógico* como una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento, donde “las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y de participación activa en el entorno cultural, social y productivo que la propuesta de enseñanza debe integrar” (Resolución CFE 118/10. Anexo I).

Bibliografía

DI PIERRO, RODRÍGUEZ, BRUSILOVSKY y CABRERA (2010) *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1.

DUSSEL, Inés (2004) *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Sede Argentina. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

----- (2004) *Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, maio/ago.

FELDFEBER, Myriam. (2009) *Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina*. Linhas Críticas. V. XV (N. 28) p. 25-43. Brasilia, Brasil. Universidad de Educación.

LLOSA, Sandra. (2006) *Las Biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20%20eleccion%20de%20carrera/151%20-%20Llosa%20-%20UBA.pdf>

----- (2008) *El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos*. Cuadernos de educación año VI - número 6 - Córdoba - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

NOVICK DE SENÉN GONZÁLEZ, Silvia. (2008) *Políticas, leyes y educación*. En R. Perazza. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires: AIQUE.

RODRÍGUEZ, Lidia (1996) *Educación de Adultos y actualidad*. Revista IICE. Año IV. N° 8. Buenos Aires. 35

SIRVENT, María Teresa. (2007) *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales*. Revista Argentina de Sociología. Año 5. N° 8, pp. 72-91.

SIRVENT; LLOSA; TOUBES; SANTOS; BADANO; HOMAR (1999) *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue. Río Negro. Argentina. 20 al 22 de Octubre.

TERIGI, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana. Consultado 08/08/2014 en <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>.

----- (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada en Santa Rosa el 23/02/2010. Ministerio de Cultura y Educación, Gob. de La Pampa. Consultado 08/08/2014 en <http://es.slideshare.net/>.

TORRES, Rosa María (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Revista Interamericana de Adultos N° 1- Instituto FRONESIS.

Título: ¿Qué pasó en la escuela? La Educación de Jóvenes y Adultos en su articulación a un programa de empleo para jóvenes

Autora: María Alejandra Bowman

Correo electrónico: mariaalebow@gmail.com

La ponencia presenta parte del análisis realizado en mi tesis de doctorado sobre el componente educativo del Programa Jóvenes Con Más y Mejor Trabajo en una localidad de la provincia de Córdoba, durante el año 2009.

El escrito parte de un análisis general del estudio en caso y de la opción del Programa Jóvenes que permite finalizar la escolaridad básica obligatoria, una articulación con el sistema escolar a través de los trayectos que brinda la modalidad de jóvenes y adultos. En otra sección, abordaré las dificultades y las limitaciones que tuvo tal articulación en el espacio local desde un “doble impacto” en la escuela, produciendo una conmoción en relación con el trabajo docente, con el sistema de tutorías de la modalidad semipresencial, y con la distribución de los recursos y espacios. Para finalizar, recupero premisas que sostienen que la finalización de la educación básica obligatoria, en el estudio en caso analizado, se desarrolló a través de inclusiones escolares forzadas y excluyentes.

Palabras claves: educación de jóvenes y adultos, sistema semipresencial, inclusión/exclusión, programa de empleo

Introducción

La ponencia presenta parte del análisis realizado en mi tesis de doctorado¹¹²sobre el componente educativo de un programa de empleo para jóvenes. La investigación doctoral que desarrollé asumió una metodología cualitativa de corte etnográfico desde dos grandes propósitos: el estudio de las políticas públicas para jóvenes orientadas a la formación laboral y la educación básica, y el estudio en caso de la primera experiencia del Programa Jóvenes Con Más y Mejor Trabajo (Programa Jóvenes) en la provincia de Córdoba, desarrollada en la localidad de Villa Allende, durante el año 2009.

Las acreditaciones educativas constituyen uno de los objetivos del Programa Jóvenes, que manifiesta en su resolución la articulación necesaria con las instituciones educativas provinciales, servicios para la formación y certificación de estudios generales para adultos accesibles en términos de vacantes, modalidades de cursada, y la provisión de materiales didácticos y curriculares a ser utilizados.

Para el presente escrito, se parte de un análisis general del estudio en caso y de la opción del Programa Jóvenes que permite finalizar la escolaridad básica obligatoria, a través de las ofertas educativas que brinda la modalidad de jóvenes y adultos.

En otra sección, abordaré las dificultades y las limitaciones que tuvo tal articulación en el espacio local. La gran concurrencia de jóvenes inscriptos en la escuela de adultos

¹¹²“La Formación laboral y la educación básica en jóvenes de baja escolaridad” (2015). Dirigida por la Dra. Elisa Cragolino y co dirigida por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

local, generó un “doble impacto” en la institución escolar que recibió a los jóvenes del programa de empleo, relacionado con la matrícula voluminosa de jóvenes, generando una conmoción en la institución en relación con el trabajo docente, el sistema de tutorías de la modalidad semipresencial, y la distribución de los recursos y espacios.

Para finalizar recupero premisas que concluyen parte del trabajo de investigación, que sostienen que la finalización de la educación básica obligatoria, en el estudio en caso analizado, se desarrolló a través de inclusiones escolares forzadas y excluyentes.

El Programa Jóvenes y su articulación con la educación básica obligatoria

La construcción de la ciudadanía y la inclusión social desde la vinculación educación y trabajo son los ejes de la política educativa vigente en la República Argentina, por lo tanto atraviesan de igual manera a la educación secundaria común, como a los fines y requerimientos hacia la EDJA. La Ley de Educación Nacional (2006) expone la necesidad de la ampliación de responsabilidades a otras carteras de gobierno, que garanticen “articulaciones exitosas” en el marco del desempeño social y laboral de los jóvenes y adultos desde donde se realizan las propuestas formativas. Entre las estrategias que se propone el Ministerio de Educación se encuentra la articulación con otros ministerios, comprometiéndose a brindar información sobre la oferta y el acceso a la modalidad. De igual manera, los Programas de Empleo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, “llevan adelante acciones con fuerte presencia de componentes educativos no formales o formales que articulan sus acciones con la cartera educativa”. (Ministerio de Educación, 2008, p.4).

El desafío de universalizar la educación secundaria, desde el mandato de la obligatoriedad y la inclusión educativa, necesitó la participación y la movilización del conjunto del Sistema Educativo. Esto hizo relevante la cooperación y contribución de todos los niveles y modalidades en los espacios locales, para acompañar las políticas públicas desde una visión integrada del Sistema que haga frente a las fragmentaciones y la multiplicidad de escenarios educativos del país.

Consecuentemente, las principales normativas y orientaciones políticas se inclinaron al trabajo intersectorial, a la transversalidad de la modalidad, a los esfuerzos concurrentes entre las comunidades educativas y las distintas carteras políticas, en pos de articular esfuerzos que permitieran ajustar las estrategias a las necesidades de los sujetos, generar espacios significativos de participación y potenciar el uso de los recursos.

A partir del 2008, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) focalizó sus acciones en los jóvenes, dando lugar al Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (Programa Jóvenes). El Programa Jóvenes, se propone “favorecer la inserción laboral de los jóvenes”, y describe a esta población como una de las franjas poblacionales que presentan mayores dificultades de inserción laboral. Específicamente se destacan, los de 18/19 años, las mujeres jóvenes, y los de menor nivel educativo. En tanto las mejores posibilidades u oportunidades de inserción laboral se evidencian a mayor nivel de escolaridad, y a mayor formación profesional en oficios o calificaciones.

Los destinatarios del programa son hombres y mujeres de entre 18 y 24 años de edad, desempleados, que no han completado sus estudios primarios y/o secundarios.

Su objetivo primordial es “generar oportunidades de inclusión social y laboral de los jóvenes a través de acciones integradas que les permitan identificar el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación y/o de prácticas calificantes en ambientes de trabajo, iniciar una actividad productiva de manera independiente o insertarse en un empleo” (Art. 1, Res. 497/2008, MTEySS).

El programa general, se propone una duración de dos años, en distintas etapas de implementación y a través de varias prestaciones: Orientación y Formación para el mundo del trabajo; Formación Profesional; Prácticas calificantes (entrenamiento laboral en empresas); Emprendimientos productivos independientes; Finalización de los estudios primarios y / o secundarios.

Los intentos de vincular la educación básica obligatoria con el sector Trabajo, pretenden saldar una deuda acentuada fundamentalmente desde la Reforma Educativa de los noventa, a través de la separación de los campos de la educación y el trabajo, el desmantelamiento de los saberes del trabajo que brindaba la educación técnica y la escasez de regulaciones específicas para la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

En el caso estudiado, el componente educativo se convierte en una opción relevante que logró un suceso notorio. Según datos de la coordinación del Programa Jóvenes en la Oficina de Empleo, durante las 3 primeras fases de implementación, de un total de 700 jóvenes inscriptos, hubo 322 jóvenes que se inscribieron en la escuela de jóvenes y adultos, en distintos trayectos para finalizar los estudios obligatorios. Fue la modalidad semipresencial (a distancia) la que más alumnos concentró en el nivel medio y sólo 2 jóvenes se incluyeron en el nivel primario de adultos.

El sistema semipresencial: entre la avalancha y la hecatombe.

La Educación de Jóvenes y Adultos en el espacio local, ofrece alternativas para finalizar la educación básica obligatoria: la modalidad presencial y la modalidad semipresencial, que comparten parte de los docentes; y el Plan FINES (Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios). Todos estos trayectos educativos dependen de un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) base.

La gran concurrencia de jóvenes inscriptos en el CENMA, generó un “doble impacto” en la institución escolar que recibió a los jóvenes provenientes del programa de empleo, espacio donde además funciona un Instituto Provincial de Educación Media (IPEM).

La conmoción se dio fundamentalmente en el sistema semi presencial y -en menor medida- en el Plan Fines, que fueron los trayectos más elegidos por los jóvenes, bajo el supuesto que eran itinerarios “más cortos” y “más fáciles”. Tanto el sistema

semipresencial¹¹³ como el Fines, se basan en una metodología de tutorías. No se dan clases expositivas sino que dos veces a la semana se realiza un asesoramiento sobre las dudas que plantea el trabajo con los módulos, que son 12 en total.

La explosión de matrícula se dio a partir de agosto y septiembre de 2009 (en el segundo semestre) que fue cuando se hizo una apertura de matrícula, una inscripción especial para los jóvenes del programa de empleo. Los alumnos que optaron por la modalidad presencial fueron pocos en cantidad, pudiendo recién incorporarse a principios del año lectivo de 2010. La modalidad semipresencial del CENMA de Villa Allende, estaba acostumbrada a tener pocos alumnos habitualmente, esto hizo que sus profesores debieran adecuar las tutorías y canalizar las dudas a través de distintas estrategias operativas por ser un sistema basado casi exclusivamente en materiales impresos.

Un docente del CENMA manifiesta que esta situación fue vivida como una avalancha:

“Fue una avalancha, llegué a tener 50 alumnos, de 7 u 8 que tenía normalmente (...) te hace explotar la matrícula a fin de año. Cuando uno ya está con... está pidiendo la toalla... ¿me explico?” (Profesor modalidad semipresencial).

Este suceso percibido como “avalancha” produjo algunas alteraciones en el trabajo con los módulos, suprimiéndose la supervisión de ciertos contenidos debido al gran número de jóvenes que comenzaron a asistir a las tutorías.

Si bien en la escuela, los jóvenes provenientes del programa eran acompañados por una tutora, que tenía como función hacer un seguimiento del desempeño, rendimiento y regularidad de los jóvenes en la institución escolar, ésta no pudo realizar un acompañamiento acabado en tanta cantidad de jóvenes. Los profesores debieron apelar a nuevas estrategias pedagógico-didácticas a la hora de hacer frente a las demandas de un grupo numeroso de alumnos con trayectorias educativas diversas, acomodándose intempestivamente a un grupo nuevo. Las circunstancias dejaron en evidencia “la soledad” de los profesores frente a la tarea tutorial.

La flexibilización laboral de estos profesores, a partir del convenio con el Programa Jóvenes, consistió en que la modalidad semipresencial no contempló la inclusión de nuevos profesores para el sistema de tutorías que propone. Por considerarse “modalidad a distancia” el docente tutor se hace cargo de todos los módulos, con alumnos con diferentes trayectorias escolares, modos y tiempos diversos de aprendizaje. El problema se profundizó con el ingreso de los jóvenes del programa, multiplicando las dificultades de los docentes para llevar adelante tutorías de hasta 50 alumnos, produciéndose una sobrecarga de trabajo y la pérdida de algunas conquistas docentes en la modalidad.

¹¹³La denominación inicial de este sistema fue “Educación a Distancia” y distintas normativas se refieren a “Educación semipresencial a distancia”, se hace un uso indistinto de las mismas. El alumno se lleva el módulo, lo estudia, hace el trabajo práctico y si lo aprueba rinde la materia. Si necesita explicaciones acude a la escuela, pero las tutorías no son obligatorias (Acin, 2013).

La dificultad de tener 50 alumnos en una tutoría, obligó a los profesores a –por ejemplo- tener que dar algunas “clases magistrales” sin tener clara las secuencias de los contenidos, explicando la mejor manera de estudiar la asignatura a su cargo, sin poder desprenderse del material indefectiblemente necesario. En este sentido, un docente sostiene que esta situación evidenció un proceso de flexibilización laboral para los profesores:

“Es un mecanismo bastante tramposo porque flexibiliza la tarea docente, porque el docente tutor termina siendo tutor de todos los módulos (...) Por la modalidad a distancia, los docentes terminamos dando 4 hs cátedra equivalentes a 5 hs cátedra en realidad, porque estamos de 19 a 22 hs, pero además el mismo docente termina siendo un policurso, un multicurso, como el pinche digamos (...) entonces digamos ahí hay un primer problema de base que es ese que es la sobrecarga del docente, que tiene que atender alumnos eh... 30 alumnos del módulo 1 que recién ingresan, en el mismo día tiene que atender también los del módulo 2, 3... yo los tengo separados, estructurados, tengo puesto, arrancan conmigo los del módulo 1 hasta las 20,10 hs. y ahí dejan de trabajar conmigo y trabajan con Naturales y de ahí vienen los del otro módulo que estaban trabajando con Naturales, tenemos un trueque ¿me explico?”. (Entrevista a profesor del semipresencial).

Algunos profesores manifiestan que otras de las trabas se evidenciaron en que los jóvenes eligieron la modalidad semipresencial pensando que -como son tutorías dos días a la semana- es más fácil. Sin embargo, los procesos de aprendizaje fueron más difíciles en cuanto a que el trabajo con los módulos requiere de recorridos autónomos para resolver las actividades allí planteadas, cuestión que para los jóvenes ingresantes resultó complejo.

Según profesores entrevistados, se produjo un “vaciamiento” de alumnos de la modalidad presencial hacia la modalidad semipresencial que no redundó en calidad ni en terminalidad educativa. Eligieron masivamente la opción a distancia, pero después no funcionaron en el mecanismo de la tutoría, porque son jóvenes que necesitan de la interacción en el aula, la presencia de los compañeros, el profesor, apoyo y asistencia permanente, necesitan una formación escolar con determinada cantidad de horas diarias. Cuestiones que cambian radicalmente el problema del acceso y construcción del conocimiento.

El Programa de Nivel Medio de Adultos a Distancia, bajo modalidad semipresencial, es un sistema modular desde donde los alumnos deben desarrollar capacidades de autogestión. Esto parece ser adecuado para un sector de la población que tiene algunas estabilidades en su vida cotidiana, regularidades en el trabajo, sistematicidad en cuanto al tiempo de estudio en el hogar y que no necesita el acompañamiento del docente para sostenerse. No obstante, los jóvenes provenientes del Programa Jóvenes no lograron adaptarse del todo al trabajo en tutorías y muchos de ellos no pudieron avanzar en el trayecto escolar porque se les complicaba el aprendizaje autónomo para realizar las actividades y los trabajos prácticos.

Son jóvenes que tienen dificultad porque vienen del “fracaso” previo de la escuela secundaria y entran a la modalidad con la idea de que van a ir menos días a clases. Después esto se convierte en un problema porque se torna difícil el sostenimiento. Se frenan, se estancan porque necesitan de una regularidad que sólo se las puede dar el sistema presencial, donde deben ir todos los días a clase, donde interactúan con sus compañeros de grupo, donde el docente expone y explica, puede hacer un seguimiento, trabajar sobre los textos, sobre los temas, el programa, etc.

Algunos profesores, coinciden en que llegaron a diciembre sin poder atender las consultas de todos, cuestión que generó “choques”, “molestias” y “quejas” por la sobrecarga de trabajo con los módulos. Esto fue un elemento que contribuyó a la deserción del grupo al inicio del año siguiente: *“Bueno, al año siguiente eh... hubo una alta deserción de ese grupo. No volvieron todos, volvió sólo la mitad. Un grupo muy chico volvió. Y ahora estamos trabajando con un grupo... este año yo tengo eh... o sea, en el Módulo I, y... debo tener 20 más o menos en el grupo”* (Entrevista a Profesor modalidad semipresencial).

En suma, el impacto escolar se dio puntualmente en la matrícula de la modalidad semipresencial, flexibilizando la tarea docente debiendo los profesores tener que implementar alternativas de trabajo para atender las necesidades de los jóvenes que se fueron sumando al trayecto, pero sin dar respuesta del todo a las tutorías. Los profesores además advirtieron varios problemas de los jóvenes provenientes del Programa Jóvenes para poder sostener y terminar los recorridos elegidos. Esto debido a que necesitan un acompañamiento más cercano en el proceso de enseñanza hacia la gestión del aprendizaje autónomo. Tanto uno como otro, generaron la deserción de más de la mitad del grupo inicial, no redundando en procesos educativos de calidad ni en terminalidad de los trayectos elegidos.

Existe un consenso, entre los distintos entrevistados, de que otra de las principales problemáticas del ingreso de los jóvenes del programa se dio desde el punto de vista espacial. El inconveniente sobre el uso de los espacios visibilizó también situaciones donde se reforzaron las diferencias entre los jóvenes regulares de la escuela (que tenían prioridad) y aquellos que accedían por el Programa Jóvenes.

Para los jóvenes del sistema semipresencial se utilizaba un salón comedor que oficiaba de aula, sin pizarrón, sin mobiliario apto para una escuela. Se observaron varias restricciones que aparecen naturalizadas por distintos agentes institucionales, expresando que la permanencia escolar -en definitiva- tiene que ver con la adaptabilidad y la acomodación de los jóvenes a estas circunstancias.

La coordinadora pedagógica expresa el impacto que se produjo en relación con el espacio y los recursos: *“A nivel espacial digamos fue una hecatombe también, a nivel de espacio... el espacio físico no fue fácil y además el alumno quería un aula y nosotras este... no tenemos aulas disponibles, no tenemos aulas, nosotros trabajamos en un... este... en un comedor, es un comedor, bien grande, un salón. Acostumbrados al aula, al docente, al pizarrón... eso los asustaba. Y bueno, y tenés eh... hay gente que se*

acomoda y hay gente que se adapta como en todas las cosas y hay gente que no se adapta y abandona” (Entrevista a Coordinadora pedagógica, modalidad semipresencial).

Distintos agentes del Programa Jóvenes hicieron diversas manifestaciones en torno a la dificultad para acceder a espacios y recursos didácticos, esto se hizo más visible en relación con el uso de la Sala de Informática del IPEM que funciona por la tarde en la escuela. Las máquinas eran del IPEM, y la directora no se las prestaba al CENMA del turno vespertino, pero como existía un convenio entre el Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación, se debían proveer las salas equipadas para que funcionaran allí los talleres de Alfabetización Digital del Programa Jóvenes.

El uso de las aulas era restringido, solamente pudiendo acceder la gente del IPEM que era quien había gestionado su instalación. Esto dejó al descubierto asimismo la relación entre el IPEM y el CENMA que no podía hacer uso de ese espacio.

Para la utilización de la sala de Informática, se pusieron una multiplicidad de condiciones a pesar de los convenios entre las carteras: que se use en horario vespertino, que se utilicen sólo algunas máquinas, pagar al docente a cargo de la sala designado por la directora, no quedarse el tallerista con las llaves de la misma.

Las restricciones en el uso de los espacios, que conllevó el impacto escolar de los jóvenes participantes del programa de empleo, se dio específicamente en el acceso a aulas, a mobiliario escolar y a la sala de Informática. Estas limitaciones condicionaron la calidad de los procesos educativos en la “vuelta a la escuela” e incidieron – fundamentalmente- en la posibilidad de “terminar”. Estos mecanismos selectivos encubiertos de la institución escolar, forman parte de un engranaje que funciona a partir de la naturalización de condiciones y prácticas que se suponen están asociadas a las capacidades de adaptación del sujeto, borrando la incidencia de las distinciones y las diferencias sobre los “fracasos” en la escolaridad.

Inclusiones escolares forzadas y excluyentes. Reflexiones que concluyen parcialmente.

La ubicación de los jóvenes en determinados y limitados espacios indica la “resistencia” que provoca la llegada de estos “intrusos” al territorio de la escuela. El no tener un espacio exclusivo y que se les haya asignado las “sobras” constituye, una “frontera” que se construye a partir de la “residualidad de los espacios” (Minteguiaga, 2003), y no mediante mecanismos explícitos que impidan que los estudiantes se integren. Dentro de las escuelas se construyen procesos de diferenciación social. El uso del espacio escolar, por ejemplo, demuestra la producción de diferencias dentro del establecimiento en función de “unos” y “otros”. Allí se manifiesta la representación social del prejuicio con la producción de prácticas concretas.

La lógica de inclusión genera “un problema” y la consiguiente estigmatización de aquellos que no deben estar ahí. Esto trastoca la “normalidad” de la escuela y contribuye a la construcción de “alumnos problema” para los cuales se modificaron los

mecanismos tradicionales de selección que se aplicaban en este nivel: “La discriminación social y económica opera a través de la experiencia escolar en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a las escuelas estigmatizadas. El uso del espacio escolar, la asignación de los recursos materiales y humanos dan cuenta también de la producción-reproducción de sentidos y prácticas de estratificación social” (Gessaghi, 2005, p.167).

En los últimos años en nuestro país, las políticas educativas priorizan programas de inclusión, reinserción y retención escolar, para lograr la terminalidad educativa primaria y media de la población joven. Desde la cartera de Trabajo, se desarrollan planes y programas públicos de formación laboral, en el marco de las políticas activas de empleo, que vinculan formación para el mundo del trabajo, formación profesional y terminalidad educativa en alusión a la finalización de la escolaridad básica obligatoria, entendida como educación primaria y secundaria completa.

Los demás componentes del Programa Jóvenes como las prácticas calificantes, la Formación Profesional y los microemprendimientos son caminos más restrictivos y selectivos que el canal que ofrece la finalización de estudios a través de las escuelas de adultos. Esto condiciona la elección del componente educativo y explica -en parte- el “éxito” de matrícula en la escuela de adultos. El suceso del componente educativo en ese marco, deja traslucir una **inclusión escolar forzada**. Si la Formación Profesional y los canales de apoyo a la inserción laboral son altamente selectivos y restrictivos para conseguir un mejor o buen trabajo, parece ser una opción “natural” la vuelta a la escuela como un horizonte de expectativas y posibilidades internalizadas, aun cuando la esperanza recae en la credencial.

El análisis presentado, abre la discusión sobre una idea compleja: la inclusión y la exclusión como parte de un mismo proceso. Un proyecto político que se propone generar oportunidades de inclusión social, se ve interpelado por un campo de fuerzas de diversa índole entre los sujetos que participan, recreando por completo la letra de los textos que prescriben la política postulando una “tensión permanente” entre quienes forman parte de la revisión e implementación de la misma (Jacinto, 2010). En este sentido, las reinterpretaciones y recreaciones de la política son múltiples.

El criterio selectivo opera tanto explícitamente como implícitamente, se cuele en los costos simbólicos y objetivos del proceso de implementación y éxito de la política y el programa implementado. La distinción, la estigmatización, la fabricación de sujetos anclados en un lugar cristalizado de enunciación es fundamento esencial de la fragmentación instituida e instituyente de la propia escuela y -en última instancia- es clave en la configuración de itinerarios desiguales recorridos en ella y las nuevas exclusiones producidas por la supuesta falta de adaptabilidad del sujeto “intruso”, evidenciadas a través de la no terminalidad de los trayectos escolares, del abandono, la deserción, el desgranamiento sostenido de la matrícula. Me pregunto ¿la inclusión educativa se recontextualiza en el espacio escolar como una práctica de adaptación y resignación? ¿La única garantía de inclusión educativa es la reinserción escolar? ¿La reinserción escolar se traduce sólo en matrícula y estar en la escuela?

La certeza parece ser siempre la misma, para los jóvenes la educación aún sigue siendo un horizonte simbólico donde plasmar los sueños de un futuro mejor. El mundo del trabajo, sigue aportando las incertidumbres. En esta necesaria y urgente vinculación, a través de la escuela y un programa de empleo, se deberían poder repensar las implicancias y condiciones del trabajo docente en relación con la calidad de los procesos educativos ofrecidos, que se escurren y se solapan frente a una maquinaria de múltiples restricciones.

Bibliografía

Acin, A. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Gessaghi, V. (2005) Proceso de construcción de la desigualdad social en la vida cotidiana escolar. *Educación, Lenguaje y Sociedad*.

Vol. III N° 3 Diciembre 2005.

Jacinto, C. (2010) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Buenos Aires. IDES. TESEO.

Minteguiaga, A. (2003). *El proceso de implementación del tercer ciclo de la EGB en el Conurbano Bonaerense, en el contexto de la reforma educativa. El caso de tres escuelas públicas del Partido de Morón*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Argentina.

Documentos

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008): Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos. Actuación CONAPLU 95/07. República Argentina.

Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo Resolución 497 / 08

Título: Sentidos y experiencias sobre la situación de no cursar la escuela secundaria

Autor: Montenegro Marcela

Correo electrónico: licmontenegro@yahoo.com.ar

El presente escrito procura comunicar resultados del Trabajo Final de Grado: Los sentidos que los jóvenes cordobeses le otorgan a la situación de no estar en la escuela secundaria, en el marco del Proyecto de Investigación: Políticas públicas y prácticas educativas en Educación de Jóvenes y Adultos , con lugar de trabajo en el Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Centra su atención en los jóvenes residentes en la ciudad de Córdoba, de 16 a 18 años pertenecientes a sectores subalternos, que de acuerdo a la normativa vigente y las definiciones construidas socialmente, tendrían que estar cursando la escolaridad obligatoria en el nivel secundario, pero sin embargo no la están transitando.

Presenta un análisis de los sentidos que estos jóvenes le otorgan a la situación de no estar cursando esa escolarización obligatoria, en un contexto en donde existen diversas ofertas educativas que pueden posibilitar la finalización de la misma y desde el análisis de sus trayectorias socioeducativas tratando de comprender sus respuestas desde una perspectiva que discute el sentido construido sobre “las deficiencias escolares” o el “desaprovechamiento de oportunidades académicas”.

Palabras Claves: jóvenes, escolaridad, obligatoriedad, sentidos, experiencias

Introducción

El presente escrito procura comunicar algunos resultados del Trabajo Final de Grado: Los sentidos que los jóvenes cordobeses le otorgan a la situación de no estar en la escuela secundaria¹¹⁴, en el marco del Proyecto de Investigación: Políticas públicas y prácticas educativas en Educación de Jóvenes y Adultos¹¹⁵, con lugar de trabajo en el Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

El mismo, centra su atención en los jóvenes residentes en la ciudad de Córdoba, de 16 a 18 años pertenecientes a sectores subalternos que, de acuerdo a la normativa vigente y las definiciones construidas socialmente, tendrían que estar cursando la escolaridad obligatoria en el nivel secundario, pero sin embargo no la están transitando.

Se presenta aquí un primer análisis de los sentidos que estos jóvenes le otorgan a la situación de no estar cursando esa escolarización obligatoria, en un contexto en donde existen diversas ofertas educativas que pueden posibilitar la finalización de la misma.

Partiendo de la extensión de la obligatoriedad escolar a toda la escuela secundaria, definida por la Ley de Educación Nacional 26.206, centramos nuestra mirada en aquellos jóvenes que finalizaron la escolaridad primaria, comenzaron el trayecto

¹¹⁴ Dirigido por la Dra. E. Cagnolino.

¹¹⁵ El proyecto fue aprobado y financiado por Secyt. UNC. Res. N° 1565/2014.

secundario y lo abandonaron, y aquellos que nunca continuaron con el trayecto secundario obligatorio.

El análisis de las trayectorias socioeducativas de estos jóvenes, nos permite comenzar a comprender los sentidos que estos sujetos construyen, en torno al problema planteado, y más específicamente conocer el conjunto de acciones y prácticas desplegadas en experiencias de desvinculación escolar en un contexto que aparentemente presenta un abanico de posibilidades para finalizar la escolaridad obligatoria.

Dentro de este abanico de posibilidades que existen para concluir el nivel secundario, nos detuvimos especialmente en el análisis de dos programas que se brindan tanto desde la jurisdicción nacional como provincial: Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (PIT) y Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs)

Centramos nuestra mirada allí porque aparentemente ambos programas brindan una oferta más cercana a las trayectorias particulares de los sujetos estudiados, y estarían ofreciendo alternativas distintas de finalización de la escolaridad obligatoria, permitiendo un cursado que contempla las necesidades individuales, generando distintas condiciones y propuestas de escolarización.

Este trabajo de indagación hace foco especialmente, en los sentidos que tienen los jóvenes sobre sus prácticas y el significado que le otorgan a la situación de no estar en la escuela secundaria, tratando de comprender sus respuestas desde una perspectiva que discute el sentido construido sobre “las deficiencias escolares” o el “desaprovechamiento de oportunidades académicas”.

Jóvenes y escolaridad obligatoria: definiciones.

La problemática planteada supone un entramado complejo de distintas dimensiones que remiten a los sujetos, sus trayectorias socioeducativas, el contexto social, las políticas y los programas educativos existentes para concluir el cursado de la escolaridad obligatoria.

En este marco, la referencia a la juventud remite a considerar la multiplicidad y diversidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve. No se refiere solo a un estado, condición social, etapa de la vida o etapa biológica, sino que además significa un posicionamiento sociohistórico particular.

La edad, no puede tomarse como una variable independiente, ni como una cualidad que homogeneiza, hay que considerarla en el contexto de las dinámicas sociales y sus efectos diferenciales en función de las distintas posiciones sociales que ocupan los sujetos, y por ende, de las distintas estrategias que ponen en juego en función de las mismas. Es decir, tratar de comprender cómo los sujetos estructuran sus prácticas en función de sus sentidos.

Dichos sentidos son una forma de conocimientos prácticos elaborados socialmente que intervienen en la construcción de una realidad compartida por un grupo. Actúan como estructuras estructuradas y estructurantes condicionando o reestructurando las propias prácticas ya sea guiándolas como en su comprensión (Cerletti, 2006).

El conjunto de las prácticas que reflejan los sentidos elaborados por los sujetos deben ser consideradas en las dinámicas sociales de las cuales participan, y en relación a la posición que ocupan en la estructura social.

Esta mirada nos ayuda a repensar la categoría juventud como construcción cultural e histórica, en donde, si bien prevalece la pertenencia a un determinado sector social, inciden también otros aspectos coyunturales que particularizan constantemente esta condición. Ser joven es un abanico de modalidades culturales que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones (Margulis, 2000), y que otorga la posibilidad de aprovechamientos diferenciales de bienes y oportunidades.

En lo que se refiere a los sujetos que fueron objeto de nuestra investigación, interesaba específicamente indagar la relación entre los programas destinados a estos jóvenes para concluir la escolaridad obligatoria, en cuanto posibilidades objetivamente disponibles, y los sentidos que se construyen en relación a la situación de no estar inmersos en la misma.

La indagación y análisis de las trayectorias socioeducativas de cada uno de ellos se torna vital, ya que nos devela los recorridos en relación a las posibilidades, atendiendo a sus prácticas y a los sentidos que las sustentan, y su relación con la situación de no cursar la escuela secundaria.

Al respecto, Cragolino (2006) nos dice que una de las claves para comprender las decisiones (no necesariamente racionales o conscientes) que los sujetos toman en relación a la educación, tienen que ver con sus “trayectorias sociales”, las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social.

Por lo mismo, en el marco de la presente indagación, definimos una concepción de trayectoria como construcción, que a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto. Esta perspectiva, en palabras de Santillán (2007), ofrece aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que -en tal caso- se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados.

De esta manera la trayectoria educativa sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de la experiencia vital de los sujetos, localmente situada y socialmente producida.

Así, la situación de no cursar la escolaridad obligatoria, asumida desde las políticas educativas como un derecho inherente al mismo sujeto, debería ser contemplada como una práctica dentro de una trayectoria socioeducativa condicionada por la dinámica social más amplia de la que participa el sujeto.

Aparentemente este contexto más amplio presentaría posibilidades objetivas educativas para este grupo de jóvenes cordobeses, enmarcadas como ofertas concretas en nuestra ciudad de Córdoba, es decir, los dos programas destinados a la finalización de la escolaridad obligatoria: uno enmarcado en las políticas estatales nacionales (FinEs), y el otro como estrategia estatal provincial (PIT)

Este último, el Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años fue creado por el Ministerio de Educación de Córdoba en el año 2010. Su creación se enmarca en la Ley de Educación Nacional y los acuerdos establecidos con el Consejo Federal de Educación. La Resolución Provincial que define su creación asume el compromiso de garantizar el acceso y terminalidad de la escolarización secundaria obligatoria para aquellos jóvenes entre 14 y 17 años que no hubieran iniciado la escuela secundaria o que la hubieran abandonado de manera transitoria o definitiva.

La propuesta, organizada como un bachillerato en ciencias sociales, reconoce los recorridos educativos previos de los jóvenes y establece un sistema de promoción por asignaturas, en vez de por año, de manera tal de permitirles avanzar en su escolarización en función de un régimen de correlatividades. De esta manera cada joven organiza un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa y avanza en el mismo según su propio ritmo.

Esta oferta de orden provincial, coexiste en nuestra ciudad con una de orden nacional: Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos, que

también se enmarca en la Ley Nacional de Educación y tiene como propósito, "posibilitar la finalización de estudios primarios y secundarios a aquellos jóvenes y adultos que por diversas razones no han completado la escolaridad obligatoria. Es un Plan específico que fue creado a término teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de sus destinatarios"¹¹⁶.

Su objetivo es incorporar a la escolaridad obligatoria a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que cursaron la educación secundaria y adeudan materias, así como aquellos que nunca ingresaron, y también los que han sido alfabetizados por el Programa Encuentro u otro proyecto, y estén interesados en iniciar o finalizar la educación primaria. Plantea un sistema de tutorías con profesores por áreas que realizan un seguimiento y preparación de los alumnos hasta el momento del examen.

De esta manera, ambos programas estarían ofreciendo, alternativas distintas de finalización de la escolarización secundaria obligatoria, permitiendo un cursado que atendería a las necesidades particulares y podrían generar distintas condiciones y propuestas de escolarización para responder y garantizar desde las acciones estatales con lo sancionado en la Ley Nacional de Educación, en cuanto a la obligatoriedad de la enseñanza secundaria (Terigi, 2011).

Jóvenes y escolaridad obligatoria: sentidos.

Iniciamos este proceso de indagación desde un marco metodológico de carácter cualitativo, en tanto consideramos que este enfoque permite conocer los sentidos, apreciaciones y significados que los sujetos construyen en relación con la situación de no estar cursando la escolaridad obligatoria.

Además posibilitó, a través de la realización de entrevistas en profundidad, reconstruir las trayectorias socioeducativas de los sujetos seleccionados así como las experiencias y sentidos que las estructuran. Recuperar también los testimonios y relatos de los sujetos y las formas por las cuales se representan los acontecimientos a partir de su propia experiencia.

Trabajamos con jóvenes mujeres y varones de entre 16 y 18 años de edad. Dos de ellos trabajan y dos de ellos no. De los cuatro, tres intentaron seguir los estudios en el nivel secundario, y luego no siguieron. Y uno de ellos nunca se anotó para cursar dicho nivel.

En todos los casos, las trayectorias sociales, especialmente las familiares y laborales son importantes para comprender las decisiones tomadas en la trayectoria educativa de los sujetos, tanto en la situación de la interrupción de la escolaridad, como en la situación de no cursar la escuela secundaria.

En el caso de los dos jóvenes que trabajan, son las trayectorias familiares fuertemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo), las que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad en el marco de contextos de pobreza o coyunturas

¹¹⁶Documento para Docentes Fines Secundaria. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. 2010

económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia.

La pérdida de ingresos y la desestructuración de las rutinas familiares es un factor que adquiere relevancia en estos sectores. Las alternativas se tornan diferentes, pero en todos ellos se visualiza una modificación de roles y funciones en el interior de la dinámica familiar, y por ello, estos jóvenes interrumpen el cursado del nivel secundario para ayudar a la economía familiar, desde una situación laboral precaria, con pocos derechos laborales y con falta de todas las protecciones de las legislaciones sociales, los que los sitúa en una jerarquización inferior y de fragilidad dentro del campo laboral.

Esta situación de salida temprana al trabajo no suele ser casual. Porque aún en estas condiciones, el trabajo se presenta como más interesante y remunerativo, tiene más sentido en el marco de la vida cotidiana de estos jóvenes, porque objetivamente se asocia a la trama de estrategias desplegadas, para dar respuestas concretas e inmediatas en relación a sus condiciones de existencia.

Los dos jóvenes que no trabajan relatan sus procesos de desvinculación escolar casi como un proceso de extrañamiento. Después de intentar en dos oportunidades uno, y una vez, el otro, proseguir con el cursado del nivel secundario, relatan como la “sensación” de no entender los requerimientos de los docentes, sus explicaciones o presentación de consignas y contenidos, fue profundizando una sensación de no pertenecer a ese nivel educativo.

Allí aparece entonces, un sentido de la valoración sobre la educación como negativo. Pareciera que lo que se hace en la escuela no tiene lógica ni relevancia y se asocia a la pérdida de tiempo, al esfuerzo inútil, al fracaso, sin acompañamiento o contención institucional, y familiar.

Mucho ya se ha afirmado que para los sectores subalternos de la sociedad, el acceso y principalmente, la permanencia en el nivel secundario se convierte en un proceso dificultoso, ya que dicho nivel no tiene como impronta fundacional albergar a dichos sujetos. A esto se le suma el hecho de que el paso por este nivel educativo ya no se asocia a una serie de ventajas o privilegios, generando desinterés o frustración.

En realidad, esta situación no es más que el reflejo de transitar por una vida escolar con contradicciones, en donde la escolarización se transforma en una oportunidad falsa de ascenso social, en una sala de espera que se fundamenta en una forma sutil de exclusión social. Esto genera una sensación de insatisfacción y descontento, que se constituyen en efectos de esta pérdida de sentido en donde momentáneamente se da una toma de conciencia parcial del desfasaje entre lo que la escuela promete y aquello que efectivamente puede garantizar.

Ninguno de estos jóvenes conoce la forma de cursado que se ofrece desde los programas mencionados anteriormente ni si existe una oferta de estas características cerca de su casa o trabajo a donde puedan asistir. Cuando hablan de recomenzar el cursado de la escuela secundaria lo hacen desde la caracterización del secundario presencial en la

Modalidad de Jóvenes y Adultos, como su mejor opción para permanecer en “la escuela”, asociando esto no sólo a estar presentes, sino a garantizar las explicaciones o requerimientos para su aprendizaje a partir de un seguimiento más regular por parte de docentes en este proceso, y por lo mismo a la posibilidad de finalizar el cursado de la misma.

Desde esta perspectiva, la mirada sobre el significado y finalidad de la escuela, sigue siendo muchas veces, también una estrategia de supervivencia, pero desde otra valoración. El tránsito por esta modalidad en particular, es visto como otra oportunidad, en donde el proceso de cursado es más rápido y con menos años, la oferta es más diversa y flexible. También se asocia a una mejora de la situación laboral actual, a través de la obtención de la certificación que dé fe de su paso y finalización de la escolaridad obligatoria, requisito mínimo para mejorar su trayectoria laboral.

Y es allí donde la educación, vuelve a resignificarse como una promesa de movilidad social, pero actualizada a la luz de las nuevas situaciones cotidianas que viven estos jóvenes. En ninguno de los casos abordados se asocian estas concepciones con la obligatoriedad del nivel o como ejercicio de un derecho para el desarrollo de una ciudadanía plena.

A modo de conclusión

Este proceso de indagación nos permite reflexionar sobre algunos aspectos que hacen al “estar” o “no estar” en la escuela por parte de estos jóvenes de sectores subalternos de la sociedad. Por ello el interés y la importancia de profundizar en el análisis de sus trayectorias, los momentos significativos y la estructuración de las distintas decisiones educacionales.

Por ello, la situación de estar fuera de la obligatoriedad escolar se analizó en el marco de una trayectoria socioeducativa particular y que está fuertemente entramada a la trayectoria familiar de cada uno de estos jóvenes, condicionada por la dinámica social, sus condiciones de existencia y posiciones dentro de la estructura social más amplia.

De esta manera, se pudo observar que la trayectoria laboral familiar, marcada fuertemente por el cuentapropismo y el trabajo irregular, es reproducida, en parte, por los jóvenes, ya que los primeros puestos de trabajo a los que acceden responden a la red de relaciones y capital social puesto en juego por las mismas.

También se visualizó, que el ingreso prematuro al campo laboral, implica un ingreso a puestos de trabajo similares a sus padres. Esta situación es debido a las coyunturas económico familiares, y no debido a una pura decisión individual.

Una situación similar se observa en relación a las trayectorias educativas de los jóvenes y las trayectorias educativas de los miembros de sus familias. Estas últimas presentan distintos recorridos: nivel primario completo, nivel secundario incompleto o, ningún vínculo con la escuela secundaria común. En general, se ha visualizado que los jóvenes reproducen la mayoría de las características de las trayectorias educativas familiares,

fortaleciendo otras en vez de estas particulares para dar respuesta más inmediata a sus necesidades en su vida cotidiana.

Es decir, analizando la historia particular del uso e interpretación del bien en relación a la escuela secundaria, la trayectoria particular y familiar se entrecruzan determinando una red de sentidos favoreciendo o no el acceso, la permanencia y la apropiación en dicho nivel. De esta manera, la trayectoria socioeducativa familiar transmite una trama de significados que permite pensarse o no en la escuela secundaria.

Por ello, a nuestro entender, podemos plantear que no sólo bastaría una obligatoriedad legal para que estos jóvenes puedan culminar el cursado de dicho nivel. Se necesita también de una construcción que se sustente desde una “obligatoriedad subjetiva”, en términos de necesidad, para que la primera adquiera sentido, y vivenciarla a su vez, como parte de sus derechos.

Los sujetos abordados en este trabajo, representan una modalidad de ser joven marcada fuertemente por la trayectoria socioeducativa familiar, por su propia trayectoria laboral y por una fuerte madurez social dada por condiciones de existencia, y ello, en general, no les permite pensarse o situarse cursando el nivel secundario obligatorio.

Por ello, en este estudio se concluye que la presencia material que constituyen, en términos de disponibilidad objetiva, las ofertas educativas del Plan FinEs y el Programa PIT, no bastaría para que estos jóvenes estudiados, accedan a las mismas.

Desde los enunciados de ambas propuestas, se considera la trayectoria educativa sin mencionar el conjunto de las experiencias vitales que hacen a la complejidad de las cotidianidades y modalidades de ser joven, y que finalmente, desde nuestro punto de vista, integran las trayectorias socioeducativas de los mismos.

Podemos aquí también suponer, que este tratamiento o mirada del joven responde más a una concepción de políticas públicas centradas en la focalización hacia un segmento o problema específico en la población, y no a una mirada pertinente y situada de los mismos.

Indagar sobre cómo piensan y sienten estos jóvenes es de alguna manera, entrever algunos elementos del mañana, pero sobre todo es devolverles su carácter de sujetos, de ciudadanos, inmersos en una determinada trama social.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1990), *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona.

Carranza, A. y Kravetz, S (2010), “Políticas Públicas y Educación Secundaria”, en *Revista Políticas Educativas*, Vol.3, N° 2. Porto Alegre.

Cerletti, L. (2006), “Las familias ¿Un Problema Escolar?” en *Novedades Educativas*, Vol. 10. Bs. As.

- Cragolino, E. (2006), "Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina", en Revista Interamericana de Educación de Adultos, N°1, enero - junio 2006.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2010), "Documento para Docentes Fines Secundaria", Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Bs. As.
- Margulis, M. (2000), La Juventud es más que una palabra, Biblos, Bs. As.
- Martin Criado, E. (1998), Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud, ISTMO, Colección Fundamento, Madrid.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S.(2009), "Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria", Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Ozlak, O. (1984), Políticas públicas y regímenes políticos, Estudios CEDES, Bs. As.
- Santillán, L. (2007), "La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela", en Revista Mexicana de Investigación Educativa N° 34. México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1985), "Educación y clases subalternas en América Latina", IPN-DIE.
- Terigi, F. (2011), "Ante la propuesta de "nuevos formatos: Elucidación conceptual", en Quehacer Educativo, Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. N° 107. Junio. 15- 22.

Título: Talleres de educadores como estrategia de investigación de sentidos docentes del texto curricular de EDJA en torno a la enseñanza de la matemática

Autora: Delprato, María Fernanda

Correo electrónico: ferdelprato@hotmail.com

En esta presentación interesa comunicar el análisis de decisiones sostenidas desde el equipo de coordinación (docentes de FAMAf y FFyH) del “Taller sobre la enseñanza de la Matemática: discusiones en torno al Diseño curricular de la EDJA” como una de las dimensiones escogidas para su indagación en el marco del proyecto de SECyT “Estudiar prácticas de enseñanza y usos de la matemática destinados al trabajo docente”. Este taller fue implementado durante el año 2015 en una escuela nocturna de la ciudad de Córdoba con asistencia de docentes vinculados a dicha institución. Para ello recuperaremos una estrategia narrativa, la reconstrucción de itinerarios, que vincularemos con perspectivas y preocupaciones en torno a este proceso formativo y de investigación vinculados a los talleres de educadores. Esta reconstrucción tiene por objeto dar cuenta cómo se entraman perspectivas asumidas en el diseño del proceso formativo del taller con intencionalidades de investigación. Particularmente focalizaremos en cómo las decisiones didácticas de este proceso formativo en torno al objeto de “enseñanza” (el curriculum) y las mediaciones construidas (actividades del taller) van posibilitando la emergencia de procesos de objetivación de los sentidos construidos por los docentes sobre el texto curricular, que era nuestro objeto de investigación.

Palabras claves: talleres de educadores, diseño didáctico y de investigación, curriculum de educación de jóvenes y adultos, enseñanza matemática

Antecedentes del taller

Luego de la culminación de la tesis de doctorado (Delprato, 2013) sostuvimos espacios de trabajo conjunto con las docentes que formaron parte de un proyecto de investigación precedente¹¹⁷, y con el CENPA como institución en la que se inscribió el trabajo de campo de la tesis. En ese marco acordamos realizar acciones de difusión, inicialmente en la escuela primaria en la que funciona el CENPA, con el objetivo central de “*mostrar modos de operar de los adultos, madres de los alumnos de la Escuela S., para favorecer vínculos entre los aprendizajes en ambas modalidades*”. Las negociaciones con la directora de la escuela mencionada no viabilizaron finalmente la realización de este taller. Pero como en ese período se producen procesos de nuclearización de algunos CENPA, entre ellos con el que trabajábamos, ofrecimos este taller a los docentes del CENPA y la escuela Nocturna con la que fue asociado, siendo la directora receptiva a nuestra propuesta y un actor clave para la extensión de este taller a otros docentes de adultos vinculados a la Escuela.

Así fue que en diciembre de 2014 realizamos un taller con: docentes del CENPA donde habíamos realizado el trabajo (a posteriori se incorporaron nuevas docentes por la

¹¹⁷Proyecto “Estudiar y documentar prácticas de enseñanza y usos de la matemática para la formación de docentes” (SeCyT-UNC Res. 1565/14)

ampliación de personal del Centro); docentes de la Escuela Nocturna con la que se nuclearizó este Centro; y docentes invitadas de otros espacios educativos de EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) por iniciativa de la directora de la escuela nocturna. Este taller, como mencionamos, tenía por objeto difundir y comunicar experiencias de enseñanza realizadas en una primaria de adultos en las que se evidenciaban distintas potencialidades de un juego para enseñar y aprender sobre los números naturales y las operaciones. Fundamentalmente interesaba abordar sus potencialidades para el trabajo con grupos heterogéneos de modo simultáneo, con una posición de mayor autonomía de los alumnos y con un trabajo sugerente en torno a la escritura de resoluciones como registro del juego y como objeto de intercambio entre pares (véase Delprato y Aguilar, 2017; Delprato, Fregona y Aguilar, 2014). En ese taller generamos momentos de experimentación y de análisis de condiciones del juego analizado. Luego recuperamos episodios de aula de la implementación realizada de este juego, para plantear la complejidad del trabajo en EDJA de la gestión de la publicidad de los procedimientos de los alumnos (véase un análisis detallado de desafíos docentes de la gestión de expresiones públicas de conocimientos en Delprato, 2013, apartado 5.2.2). Asimismo en este primer taller, si bien no se llegó a abordar, estaba la intención de vincular estas experiencias con las prescripciones presentes en los Diseños curriculares, como una vía además de difundir y sostener estas experiencias en la institución al inscribirlas en normativas que regulan (y legitiman) modos de intervención didáctica de los docentes. Esta búsqueda y apuesta fue el germen de la inclusión de este taller como objeto de indagación del proyecto de investigación “Estudiar prácticas de enseñanza y usos de la matemática destinados al trabajo docente” (Aval Res. SeCyT-UNC 202/16 y Subsidio SeCyT-UNC Res. 313/16) como una vía de estudio de condiciones en que se llevan a cabo prácticas de uso de saberes matemáticos y de enseñanza matemática de adultos de nivel primario, particularmente en torno a modos de enseñanza y sentidos otorgados a conocimientos que circulan en el aula. En ese sentido, nuestro objetivo particular con su sistematización era identificar, interpretar y difundir los puntos en tensión que plantea a un grupo de docentes de adultos de nivel primario, la lectura y el alcance de aspectos diversos del Diseño curricular de la modalidad. Asimismo, como veremos, sostener como estrategia de indagación un taller supone adherir a un modo particular de asumir la producción de conocimiento didáctico: en una dinámica colaborativa entre actores en diversas posiciones en el campo pedagógico, docentes e investigadores.

Algunas coordenadas del taller

La producción de conocimientos que aquí sistematizamos fue entonces realizada en el marco de un trabajo colaborativo con docentes de EDJA bajo la modalidad de *taller de educadores* articulando procesos de investigación y de formación que procuran una relación dialéctica de los docentes con el conocimiento (Achilli, 2008). Esta modalidad de indagación procura objetivar la práctica docente, entendida como una estrategia grupal de investigación del campo de la antropología y una estrategia intensiva de investigación (y por ende, interactiva) y de documentación de lo no documentado (como por ejemplo los conocimientos docentes) (Op. cit. y Rockwell, 2009). Este trabajo constituye una investigación *sobre* un trabajo colaborativo puesto que la direccionalidad

del proceso de investigación no fue compartida con los docentes del taller (Fiorentini, 2008).

Trabajamos durante el año 2015 (agosto, setiembre, octubre y noviembre) con un taller mensual de discusión curricular con educadoras de primarias de adultos de diversos establecimientos de una zona educativa de Córdoba capital que nos permitió un estudio en profundidad, considerándolo como un espacio accesible donde pueden visualizarse las maneras singulares en que los procesos globales estructurales y simbólicos se desarrollan. Los docentes fueron convocados, como mencionamos, a partir de vínculos con la directora de la institución sede del taller, eran docentes e instituciones que previamente habían sostenido intercambios entre sí en torno a preocupaciones sobre la enseñanza en la modalidad EDJA. Estos talleres iniciaron en el segundo semestre del 2015 debido a negociaciones con la supervisión de zona para la inscripción de los mismos en la jornada laboral docente. Fueron coordinados por parte de los integrantes del equipo de investigación¹¹⁸ y sostenidos con procesos de análisis durante el recorrido a partir de la documentación de los talleres. El proceso de documentación de los encuentros o talleres se realizó mediante grabaciones de audio, registros de discusiones en afiches, actividades de carpetas didácticas voluntariamente cedidas, y recuperación de producciones de alumnos bajo estas condiciones de enseñanza. Asimismo se suman como fuentes los procesos de planificación de los talleres y las comunicaciones que se hicieron públicas de estos planes con los diversos actores involucrados (supervisora, directora de la escuela sede y docentes del taller). En relación a este proceso de documentación hubo procesos de negociación realizados en el marco del primer taller respecto de los tipos de documentación y de la difusión de lo producido. Dado el acuerdo de no difundir voces docentes sin consentimiento y validación de procesos de interpretación generados desde el equipo de investigación, en esta ocasión nos centramos en procesos internos al equipo de coordinación del taller y algunos episodios desencadenados. Por razones de extensión nos centraremos en los dos primeros talleres (agosto y setiembre de 2015). Su reconstrucción fue realizada bajo la modalidad de primera aproximación narrativa a los itinerarios¹¹⁹ construidos con el corpus documental referido que presentamos en el apartado siguiente.

¹¹⁸ Equipo conformado por Dilma Fregona y Nicolás Gerez Cuevas (FAMAF-UNC) y la autora de esta ponencia.

¹¹⁹ La trama que elegimos es *narrativa* y se basa en una estrategia analítica de reconstrucción de *itinerarios* en torno a las decisiones sobre el diseño didáctico tomadas. Retomamos la distinción realizada por Certeau (2000) entre itinerarios y mapas, entendidos –respectivamente– como una “serie discursiva de operaciones” y “un asentamiento totalizador de observaciones”, como un “hacer” y un “ver”, como un “organizador del movimiento” y un “conocimiento de un orden de los lugares”. Así como su advertencia de que los mapas rechazan “...las operaciones de las que es el efecto o la posibilidad [...] Los descriptores de recorrido han desaparecido” (pp.133-134). La adopción de la figura de itinerario para la descripción de estos procesos de construcción de decisiones sobre la enseñanza supone entonces la idea de que estos procesos supusieron la creación de un espacio mediante un hacer táctico que lo constituye. De allí la necesidad de describir las operaciones efectuadas en ese espacio como memoria (y análisis) de los desplazamientos efectuados en el tiempo. Construimos estos itinerarios en procesos sucesivos de análisis. En una **primera aproximación analítica** retomamos diversos documentos (planificaciones de los Talleres y registros de los Talleres). Fuimos así construyendo un *relato* que permitió trazar uno de los cursos de la acción, reconstruir el origen de las decisiones tomadas y una primera aproximación a las

El devenir de los procesos de coordinación del taller

En el primer taller del año 2015, realizado finalmente en agosto luego de las gestiones mencionadas, indagamos los referentes que los docentes emplean para pensar sus prácticas de enseñanza en la modalidad para lo cual previmos dos momentos: uno inicial de explicitación de materiales que emplean para este diseño y otro posterior en que interrogábamos sobre los usos del Diseño Curricular de primaria de EDJA (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba –MEPC-, 2008). En el momento inicial promovimos un espacio de circulación de estos materiales en pequeños grupos y un registro para su intercambio de qué materiales recuperan para pensar su proyecto de enseñanza y para pensar “el día a día” y cómo los usan. En el intercambio público de estos registros grupales promovimos advertir recurrencias y diferencias entre los mismos, para luego discutir en torno a la especificidad de estos materiales en EDJA. Para ello nos interrogamos si eran distintos a los que emplean en sus clases con niños, o si los usos que les dan con adultos eran diferentes a sus modos de utilización con los niños. Finalmente hicimos un intercambio en el que discutían qué partes del Diseño Curricular leerían para tomar decisiones.

Esta dinámica de trabajo estaba asentada en algunas conjeturas vinculadas a concepciones sostenidas sobre el currículum como en una tensión constitutiva entre texto y práctica, entre intención y realidad (Terigi, 1999). Esta perspectiva nos habilitaba a reconocer que en la modalidad de EDJA este Diseño no ingresa en un vacío sino que hay otros textos que le preceden dada la *homologación normativa* (Lorenzatti, 2005) prevalente en la modalidad, que conlleva la recurrencia a textos de enseñanza para niños. Por ello decidimos iniciar habilitando la posibilidad de recurrencia a otros textos y luego recién promovimos la mirada del texto curricular. Asimismo se sostenía en perspectivas del currículum (o de otras regulaciones) como una herramienta de trabajo docente en la escala áulica e institucional, por lo cual abríamos la objetivación de esos diversos planos en el Taller: proyectar un recorrido, pensar las clases en la escala áulica; generar acuerdos de recorridos más amplios (entre etapas o ciclos) en la escala institucional. A su vez, estas primeras entradas al texto curricular eran abiertas y con interpretaciones genéricas para luego introducir cuestiones más específicas que podíamos anticipar desde trabajos de investigaciones previas en que habíamos reconocido algunas tensiones¹²⁰ que provocaba la apropiación de este texto curricular (Delprato y Fregona, 2011a; Delprato, 2013).

condiciones subyacentes en esas decisiones. En una **segunda aproximación analítica** reconocimos sentidos y objetos del texto curricular discutidos en el Taller que posibilitaban reconocer fases en este proceso. En una **tercera aproximación analítica** construimos *narrativas* basadas en la recuperación de aportes teórico-analíticos de la teoría curricular y de los talleres de educadores que nos posibilitaron generar interpretaciones sobre relaciones entre decisiones didácticas del proceso formativo y sentidos docentes documentados en torno a nuestro objeto de indagación: apropiaciones del texto curricular de EDJA sobre la enseñanza de la matemática.

¹²⁰ En Delprato (2013, apartado 5.1.1) advertíamos que el Diseño Curricular de la modalidad fue asumido con un referente posible para pensar secuencias de trabajo de nociones entre los ciclos y, por ende, para generar adecuaciones de materiales de enseñanza para niños. En el recorrido en el taller realizado en el marco de esa tesis advertimos “dificultades para interpretar las claves presentes en el Diseño para imaginar secuencias de trabajo, particularmente de las operaciones, que posibiliten además organizar la

En el encuentro siguiente (setiembre del 2015) recuperamos voces docentes del encuentro del taller anterior (agosto 2015) que identificaban en el acercamiento al Diseño preocupaciones sobre la presencia en el texto curricular de indicios para pensar a nivel institucional articulaciones entre niveles, entre sedes de una misma institución en las que transitan los alumnos, o entre docentes de etapas o ciclos diferentes de una misma institución. Así fue que propusimos el abordaje de herramientas para la toma de decisiones para hacer acuerdos entre docentes de primaria de adultos. Específicamente en torno a las operaciones básicas y analizando posibles interpretaciones de aspectos del texto curricular en las que conjeturábamos que emergerían tensiones entre: cálculo mental y escrito, algoritmos escritos no convencionales y convencionales, saberes escolares y extraescolares. Para ello, propusimos el agrupamiento por institución y/o instituciones cercanas para leer uno de los apartados del Diseño (Fundamentación de Alfabetización Matemática y Matemática -Nivel Primario-) buscando claves para la toma de decisiones en la enseñanza de las operaciones básicas. Se les solicitaba que extrajeran palabras o frases claves del texto para tomar estas decisiones y luego hacerlas públicas.

En este taller entonces ya propusimos centrarnos en un objeto matemático específico (que había emergido como el referido en los acuerdos intra e interinstitucionales) y promovimos el agrupamiento por los grupos de trabajo en las inserciones laborales de los docentes del taller. Entre las expresiones claves referidas emergen fundamentalmente dudas sobre el sentido de afirmaciones que se advierten como claves en el texto, a saber:

Muchos de ellos, seguramente, cuentan con conocimientos y procedimientos de cálculo y medición que han construido en su experiencia con el mundo (MEPC, 2008, p. 40)

sería altamente deseable brindar a los adultos la oportunidad de experimentar la matemática como una disciplina viva, en la cual se pueden tomar decisiones, y que es una poderosa herramienta para abordar problemas que competen a un ciudadano participativo (Op. cit.)

Compartimos el enfoque de que la matemática se construye en la interacción, con otros actores y con problemas inicialmente ligados a la vida y al trabajo, pero consideramos que esos no son los únicos ámbitos en los que se cimienta. La resolución de problemas es un medio adecuado para estudiar matemática, y aún en esta etapa de alfabetización, se propone la incorporación de problemas –orales en un primer momento- como la vía de acceso ineludible a los saberes, y luego, en un proceso que puede tener diferentes duraciones, abordar niveles de mayor formalización y generalización a través de la simbolización escrita. (Op. cit., p. 41)

división del trabajo docente al interior del CENPA (qué debe asumir como proyecto de enseñanza la docente de cada ciclo)” (p. 278). Conjeturábamos que esto se asienta en la lógica del Diseño que discute con modos de comunicación habituales de secuencias de enseñanza que ocasionan incertidumbre al imposibilitar reconocer avances en el tratamiento de los conocimientos matemáticos en la trayectoria escolar diseñada en el texto curricular.

En las propuestas de enseñanza se observa a menudo dos posiciones que necesitan ser revisadas con cierto cuidado: o se trata de introducir la escritura de cálculos con operaciones que la gente puede resolver mentalmente (por ejemplo, $1 + 1 + 1$) con lo cual pierde sentido la escritura; o se expulsa el cálculo mental para introducir los algoritmos escolares con lo cual se desvaloriza los saberes previos de la gente. (Op. cit.)

Como puede advertirse en las frases que articularon la discusión de los grupos, los aspectos elegidos para interpretar sentidos eran de diverso orden. Algunos remitían a posicionamientos en el texto curricular sobre los sujetos destinatarios de la transmisión (saberes disponibles, frase 1; ámbitos de producción de esos saberes, frase 2); otras remitían a modos de transmisión que favorecerían la apropiación de estos sujetos así caracterizados de componentes de la actividad matemática (trabajo de simbolización, frase 4; resolución de problemas, frase 3); y otras referían a perspectivas epistemológicas sobre la matemática escolar (disciplina viva, frase 2). Si bien ya circulaban discusiones en torno a un objeto matemático escolar específico (las operaciones), el recorte de lectura del texto curricular orientado a apartados más vinculados a enfoques y sentidos formativos comunicados en el texto curricular nos permitió documentar discusiones poco habituales en los espacios escolares: los supuestos epistemológicos sobre el contenido (la matemática escolar) y sobre el aprendizaje (de los jóvenes y adultos) que orientan decisiones didácticas en la escala áulica e institucional.

Posteriormente, advertidos sobre la complejidad de la construcción de claves de lectura de los “esbozos de escritura” o técnicas no convencionales de cálculo (Delprato y Fregona, 2011b) sostenidos en este texto curricular como punto de partida de la enseñanza de las operaciones, trabajamos con algunos ejemplos de estas técnicas recabados en investigaciones previas. En esa exploración emergen interrogantes sobre el sentido de otra frase clave del Diseño identificada en este momento por los docentes “*resolución de problemas no rutinarios*”. Este interrogante se vincularía con la inquietud ya advertida anteriormente sobre la resolución de problemas como un componente constitutivo de la actividad matemática y emparentado con la perspectiva epistemológica de la matemática como una disciplina viva. Es decir, la advertencia del texto curricular de la necesidad de incluir situaciones que constituyan verdaderos problemas para los alumnos adultos (en vez de enunciados rutinarios que contextualicen operaciones a enseñar), conlleva una apuesta formativa de generar oportunidades escolares de vivenciar la actividad matemática. Llama la atención que el carácter “no rutinario” de estos problemas sea objeto de dudas y nos interroga sobre el sentido otorgado a estas actividades en las prácticas escolares de EDJA en las que los alumnos ya han vivenciado el uso y desarrollo de conocimientos matemáticos para afrontar problemáticas cotidianas.

Otro interrogante que promovió discusiones grupales fue el alcance del trabajo con los algoritmos y la tensión entre el “respeto a los saberes previos” y los modos de resolución exigidos para el avance en el sistema educativo. Las perspectivas asumidas en el texto sobre el reconocimiento de los modos de operar de los adultos preexistentes

a la escuela, parecieran generar incertidumbres en torno a las exigencias sobre el trabajo docente con la simbolización de los algoritmos. Asimismo esta incertidumbre pareciera profundizarse por la experiencia de docentes del taller sobre la disparidad de perspectivas sobre estos modos no escolares de resolución en el nivel secundario de adultos.

¿Clausurar el relato?

En este recorrido se fueron tramando así decisiones del diseño didáctico de los talleres tendientes a la formación de los docentes asistentes del taller, con estrategias del diseño de investigación orientadas a la generación de conocimientos sobre nuestro objeto de estudio (Achilli, 2005). En el primer taller reconstruido hubo procesos generados en este último diseño para objetivar materiales que son referentes de tomas de decisiones y de usos del curriculum, por eso postergamos el ingreso del texto curricular por su reconocimiento como norma y los posibles efectos de obturación de la objetivación de otros referentes que anticipamos por tendencias a la homologación normativa. Asimismo generamos estas objetivaciones en las escalas de los procesos curriculares reconocidas como analizadores: en lo áulico para proyectos de mediano término y para decidir el rumbo cotidiano, en lo institucional para anticipar exigencias por trayectos formativos más amplios (articulación entre ciclos, entre niveles). En el segundo taller analizado avanzamos en la documentación de sentidos construidos en torno al texto como regulador de decisiones de articulación en torno a un objeto específico, generando operaciones de reconocimiento de indicios de jerarquías advertidas en el texto y discusiones sobre sentidos construidos desde los docentes en apartados que definen perspectivas sobre el objeto de enseñanza y sobre el modo de apropiación del adulto como sujeto de aprendizaje escolar.

Cabe advertir que en los talleres posteriores aquí no comunicados (octubre y noviembre) avanzamos sobre estos sentidos en disputa profundizando la discusión de definiciones del objeto de enseñanza en las que los docentes advertían comunicaciones de exigencias para las orientaciones de su trabajo didáctico.

Este proceso se asienta a su vez en un proceso de documentación del taller ya caracterizado que se constituye en una vía de objetivación y circulación de la voz de los docentes como insumo central del taller. Pero a la vez, dialoga con trabajos anteriores en contextos locales producidos por integrantes de este equipo de investigación como orientadores de posibles tensiones en las regulaciones propuestas por el texto curricular. Estas decisiones como encuadres del taller asumen un modo de formación docente articulado con la investigación de los sentidos de los docentes como sujetos sociales.

Es decir, ambos diseños (el didáctico y el de investigación) se enlazan en torno a supuestos comunes sobre el mundo social, particularmente en relación al lugar otorgado a los sujetos sociales. Así las asunciones sobre los procesos curriculares subyacentes en los recorridos de lectura habilitados en el taller dialogan con perspectivas e intencionalidades de la investigación socioantropológica en la búsqueda de documentar la cotidianeidad escolar y de las construcciones de sentido de los sujetos en los

contextos escolares cotidianos, en este caso los docentes. En ese sentido creemos haber dado cuenta de la potencialidad del taller de educadores y sus procesos subyacentes como estrategias de investigación colaborativa en que al tramar investigación e intervención/ sentido formativo de modo reflexivo y sistemático se viabiliza el acceso a estos sentidos construidos sobre nuestro objeto de investigación, apropiaciones del texto curricular.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2008, 6ª edición). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

(2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

Certeau, M. de (2000) *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO).

Delprato, Ma. F. (2013). *Condiciones de la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad* (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/809>

Delprato, Ma. F. y Aguilar, G. (2017). Trabajo colectivo en un aula heterogénea sobre formas de simbolización de la operatoria aditiva. *Decisio*, No. 45 (septiembre-diciembre 2016), pp. 40-46. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio-45/decisio-45-art06.pdf>

Delprato, Ma. F., Fregona, D. y Aguilar, G. (2014). De lo privado a lo público en aulas de matemática de jóvenes y adultos: estudios sobre la gestión. Ponencia presentada en la XXXVII Reunión de Educación Matemática, Universidad Nacional de San Luis, 15 al 17 de setiembre.

Delprato, Ma. F y Fregona, D. (2011a). Miradas docentes sobre el Currículum de Alfabetización y Nivel Primario de Adultos de Córdoba. En *Cuadernos de Educación*, Año IX, No.9, pp. 93-107. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/824/776>

Delprato, Ma. F. y Fregona, D. (2011b). Procesos de comunicación sobre registros de cálculo sobre un trabajo colectivo en EDJA. En Lorenzatti, Ma. del C. (comp.) *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 107-135). Unquillo, Argentina: Narvaja Editor.

Fiorentini, D. (2008). ¿Investigar prácticas colaborativas o investigar colaborativamente? En Borba, M. y De Loiola Araújo, J. (comp.) *Investigación cualitativa en Educación Matemática* (pp. 43-71). México: Limusa.

Gerez Cuevas, N. (2013). *La enseñanza de saberes matemáticos en la oferta semipresencial de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos* (Tesis de grado). Recuperado de: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/767>

Lorenzatti, M. (2005). Providing Primary Level Education for Youth and Adults in Córdoba (Argentina). *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program. Global Research Perspectives: Volume V* (pp. 80-95. Versión en español pp. 64-79). Athens, USA: University of Georgia.

MEPC (2008), *Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Córdoba: MEPC (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Recuperado de: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_AlfIni-NivPri.pdf

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

Terigi, F. (1999). *Curriculum Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Título: Identidades institucionales en EPJA en el marco de reformas educativas

Autoras: Carla Betsabé Cotta Carrizo, María Laura Pinotti

Correo electrónico: carlacotta15@gmail.com, marialaurapinotti@gmail.com

Para abordar este estudio, realizamos una lectura de las políticas educativas y las implicancias de las reformas educativas en relación a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

En este trabajo mostramos los recorridos de dos instituciones de nivel superior: una no universitaria y la otra universitaria. En el contexto de la reforma educativa del 2003, consolidan sus identidades institucionales en relación a la EPJA.

Desde la reconstrucción de los procesos de ambas instituciones en relación a la EPJA, reconocimos que sus identidades institucionales compartían características comunes que se constituyeron en las condiciones objetivas para el encuentro entre las instituciones. A partir de estas convergencias, comienzan a relacionarse y construyen un trabajo interinstitucional, que dio origen a un proyecto colectivo de formación docente continua en relación al campo y a la modalidad.

Palabras claves: EPJA, Políticas educativas, Reforma, Instituciones, Identidad

Este periodo fue precedido por la reforma de los 90, recuperamos las ideas de Gutierrez, Avila y Kravetz (2014) cuando dicen: *“que en la década de los 90, se produjeron importantes transformaciones en el aparato estatal nacional. Nos estamos refiriendo a las privatizaciones y/o concesiones de empresas públicas nacionales de producción de bienes y servicios, la transferencia a las provincias de servicios básicos y de los cambios introducidos en la estructura del sistema educativo, cada provincia configuró de manera singular su sistema educativo.”* (2014:11)

A nivel de políticas educativas se produjo importantes cambios en la estructura y gobierno del sistema educativo. En la Ley Federal de Educación (Nº 24195/93), la educación de adultos se la definió como regímenes especiales. Esto significa como un conjunto de ofertas específicas que estaban destinados a un grupo de personas que exigía adaptaciones.

En este aspecto ,se produce una homologación normativa, lo que implicó que podía ser adaptado al sistema educativo regular, Se trató de un traspaso mecánico de lo que se hacía en la educación común a la de adulto, sin tener en cuenta las notas distintivas de la misma. (Lorenzatti 2003)

En el análisis de este proceso de reforma educativa , tomamos lo expresado por Lorenzatti (2003) en lo que respecta a la Educación de Adultos cuando dice que: “ se produce un *“abandono político”* que supone dos dinámicas, por un lado la falta de regulaciones con respecto a la modalidad y su posterior *“homologación”* a la normativa del resto del sistema” . (Lorenzatti 2003:4)

En la reforma educativa que comenzó a partir del 2003, la política educativa tiene un giro que se lleva adelante a través de regulaciones normativas que marcaron una manera diferente de entender la educación.

En este sentido recuperamos a Gutierrez (2014) :“ *a partir del año 2003, se observa una modificación del sentido que el Estado se atribuyó en relación a los procesos de escolarización , de niños , de jóvenes , con una revalorización de la escuela , en tanto espacio público en la recomposición de los espacios sociales* “. (2014: 24)

En este proceso fueron sancionadas diferentes leyes que fijan una nueva agenda para la política educativa. Es decir, nuevas prioridades y criterios para su gestión. Estas leyes otorgaron una nueva centralidad al Estado Nacional y promovieron aspectos considerados relegados en la década anterior , como fue la educación técnico profesional y la mejora de las condiciones salariales docentes.

Estas normativas apuntaron a “*recuperar el papel del Estado nacional en la dirección de las políticas, garantizar el financiamiento educativo en las provincias y recuperar la formación para el trabajo desde el ámbito pedagógico*”. (Rodríguez 2008: 46).

En dicho sentido, se promulgó un marco jurídico que modificó estructuralmente el sistema educativo. En la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206/06); se concretan las bases de la reforma educativa para todos los niveles. En su Art. 2 se expresa: “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el estado*”, esta declaración con respecto a la educación y el rol del Estado como garante, resultó fundante de esta reforma.

Desde este lineamiento, se concibe a la educación y al conocimiento como “*un bien público y como derecho*”, entender a la educación como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado.

En relación a la EPJA, se la define como una de las modalidades del sistema educativo, lo que significa que son opciones educativas organizativas y/o curriculares de la educación en uno o más niveles.

La modalidad implica poder mirar las características propias que tienen los sujetos que la componen, con sus trayectorias que le permitieron construir conocimientos a lo largo de la vida en distintos espacios sociales. Mirarlos como sujetos epistémicos, significa desde allí pensar las estrategias pedagógicas.

En este punto, se produce una ruptura en relación a cómo se comprendía la EPJA en la LFE, dado que en esta última era entendida como un régimen especial y en la LEN fue considerada como modalidad, lo cual implica un cambio de paradigma.

En este sentido “*la diferencia reside en que una modalidad es considerada parte de la **educación común** y no una oferta específica, más allá de las adecuaciones que se realicen en función de los destinatarios*”. (Acin, 2013:168)

Por lo expresado con anterioridad, consideramos que desde esta última reforma se aportó a fortalecer la identidad de la EPJA, la definición como modalidad, que la incluye como parte de la educación común y no como una oferta específica.

En dicho sentido, se avanzó en creación de propuestas curriculares propias. Así como también la creación de organismos particulares que regulen la actividad en el campo.

Al mismo tiempo, la creación del Instituto de Formación docente (INFOD) dió un impulso a la formación docente y a los Institutos. Esta política con respecto a los IFD, los jerarquizó y generó propuestas específicas de formación e investigación.

En la transformación curricular de los IFD se ofreció la posibilidad de incluir espacios formativos en la formación inicial del docente y/o propuestas de postítulos específicos

Las instituciones y su identidad institucional en el campo de la EPJA.

En el apartado anterior mostramos cómo se configuró la EPJA en el proceso de reformas educativas. Para continuar, reconocemos el recorrido realizado por dos instituciones de Nivel Superior: el Instituto de Formación Docente (IFD) y un Equipo Investigación de CIFFyH del UNC (EI).

Para comprender a las instituciones las concebimos (...) *como una construcción en conjunto, producto de procesos específicos, configurantes de un conjunto de pautas que estarán ordenando las prácticas, el hacer, el pensar, el decir y que hacen que esa institución sea como es y no de otra manera.*” (Ávila, Uanini: 2002:1).

Desde la perspectiva de las autoras, se abordaron las instituciones estudiadas, como construcciones que se fueron configurando a través de distintos procesos. Para ello resultó necesario remontarse a pautas, prácticas, sentidos que la llevan a ser de una manera específica.

En este proceso el conocimiento de la historia fue fundamental para comprender el presente e interpretar algunas prácticas y discursos que dan sentido a las instituciones en sus cotidianidades.

En dicho sentido, tomamos la palabra de Lucía Garay (1999) coincidimos con la autora en que *“... las prácticas cotidianas y las representaciones mentales del individuo serían las instancias más singulares de “concretización” de las instituciones, así como las hemos caracterizado: configuración de representaciones (ideas), significaciones, normas (...) Es decir, como instancia simbólica.”*.

Es por ello que para comprender a las instituciones como instancias simbólicas, desglosamos la identidad institucional en dos categorías de análisis, que resultaron recurrente en las trayectorias de las instituciones: la opción y acciones institucionales y la formación de sus miembros.

Al mismo tiempo, la identidad institucional constituye una definición consensuada de lo que la institución es: *“que se construye en la definición de su función expresada en el proyecto y modelo institucional, lo que ha sido y lo que va siendo de acuerdo a las **recurrencias de la acción**”*. (Fernández, 1998:50).

Desde esta conceptualización presentamos a las instituciones y recuperamos las acciones y decisiones llevadas a cabo por las mismas:

a) Una de ellas fue el Instituto de Formación Docente (IFD) que se encuentra ubicado en la localidad de Villa Allende, próxima a la Ciudad de Córdoba. Es de gestión privada

con modalidad de cooperativa. Su forma de organización es por medio de una comisión directiva de instancias resolutoria con respecto a las decisiones de la política educativa y cuenta con subsidio estatal para algunos cargos docentes.

Brinda servicios educativos en todos los niveles: inicial, primario, medio y superior. El Nivel Superior fue el último en crearse y data de una fecha de inicio del 1983, que ofrecen: Profesorado en Nivel Inicial y el Profesorado en Nivel Primario con orientación en Educación de Jóvenes y Adultos.

En relación a su recorrido en la EPJA, como institución formadora, desde el plan de estudio que ofrecía espacios de opción institucional, constituyeron **espacios** destinados al tratamiento de la EPJA. En el que además de abordar contenidos específicos de la modalidad, las estudiantes realizaban observación y práctica de la enseñanza.

Una definición importante en la construcción de la identidad con la modalidad se produjo con la propuesta del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. En este marco el Instituto desarrolló la experiencia en un Centro de Alfabetización, lo que significó que los estudiantes realizarán las prácticas docentes en este espacio educativo.

Estas acciones fueron significativas para la institución ya que permitieron vincularse con otros espacios de la comunidad. De esta manera se establecieron contactos y se generaron proyectos articulados con Escuela Nivel Primario de Adultos (CENPAs), y con otras organizaciones como la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad, el Sindicato de Empleados Municipales, entre otros.

El Instituto a través de la apertura del Centro de Alfabetización, atendió a una necesidad de la comunidad. Al mismo tiempo, sostuvo una vinculación entre la teoría y la práctica, a través de las intervenciones en el Centro. Lo que dió cuenta de un posicionamiento con respecto a la formación académica de los estudiantes y a sus prácticas pedagógicas en la modalidad.

En este marco, en el Instituto se realizaron diferentes instancias de formación y capacitación interna. El desarrollo de las mismas estuvo a cargo de docentes del Instituto, que mostraron algún tipo de idoneidad en relación a la temática a estudiar en las distintas instancias. Es decir, que fueron espacios construidos colectivamente y se constituyeron en formación en relación con la EPJA. Este proceso se desarrolló durante años

b) La otra Institución fue el Equipo de Educación de Jóvenes y Adultos, del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), de la Universidad Nacional de Córdoba.

El CIFYH “María Saleme de Burnichon” fue creado en 1987. Su objetivo fue fortalecer la investigación desde la perspectiva de interdisciplinariedad. En dicho sentido, se reunió a equipos de investigación de distintas áreas con el fin de construir un saber articulado. En este aspecto recuperamos las palabras de Saleme :

“No fue tarea sencilla este nacimiento, pues existían desde tiempo atrás otros institutos que consideraban que investigaban lo que “hacía falta investigar”, sin mayor conexión con otros Institutos igualmente abroquelados en su específico saber.” (María Saleme . <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/institucional/maria/>)

Actualmente el Centro comprende **seis áreas**: Ciencias Sociales, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Feminismos, Géneros y Sexualidades (FemGeS).

En el área de Educación, se encuentra este Equipo de investigación (EI) en Educación de Jóvenes y Adultos, que se conforma con: docentes, becarios del Conicet, tesistas y estudiantes, que realizan investigaciones y acciones en el campo de la EPJA.

Comenzaron desarrollando trabajos en relación a la educación rural y a la de jóvenes y adultos. Se focalizaron en la cultura escrita, pensando en los procesos de apropiación de la misma. Estos primeros estudios sobre la cultura escrita significaron una identificación con la temática que serán recurrentes con posterioridad.

Las investigaciones avanzaron en el conocimiento de la oferta educativa para la modalidad. Lo que implicó visualizarla, reconocerla y diferenciarla de otras ofertas. Al mismo tiempo, que aportó elementos para entender la modalidad en la provincia Córdoba.

Se llevaron a cabo prácticas de formación e intercambio. Por un lado, el universitario, donde se realizaron los talleres con docentes, estudiantes e investigadores. Por otro lado, las instituciones escolares y no escolares donde los maestros y formadores desarrollaron las prácticas, sistematizando los saberes construidos.

De esta manera se constituyeron en experiencias de extensión, que permitieron la utilización de investigaciones en el ámbito del aula y se consolidó como posicionamiento en torno a la extensión que optó el EI.

En este sentido, cobra importancia los estudios y acciones en relación a la formación docente específica para la Educación de Jóvenes y Adultos y se constituyó en una línea importante de investigación.

Simultáneamente a las acciones desplegadas, el Equipo de Investigación dio cuenta de la formación interna de sus miembros a través de procesos colectivos y de construcción de un espacio constante de formación interna. Es decir, que se conformó una retroalimentación entre las trayectorias individuales que se fortalecieron desde las colectivas a través de la socialización

Otro aspecto que caracterizó a este equipo fue la participación en diferentes instancias de intercambios: seminarios, congresos, en distintas jurisdicciones académicas. Por otro lado, las instancias de intercambio en congresos, seminarios, entre otras, se convirtieron en espacios de formación, de nuevos interrogantes y de modos de transitar la investigación para los integrantes del equipo.

Encuentro interinstitucional.

Desde un plano político, la LEN al referirse a la EPJA como una modalidad abre nuevas perspectivas para avanzar en una normativa propia y una necesidad de formación docente específica para la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

La resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación marcó rupturas importantes en relación con la necesidad de institucionalizar el sistema formador, así como las funciones asignadas a la universidad y a los IFD. De este modo la normativa, sostiene que las universidades comparten con los institutos superiores la función de formar los recursos humanos que el sistema educativo requiere.

Es decir, que se fortaleció la articulación entre las universidades y los IFD como una estrategia para trabajar la formación docente. Al mismo tiempo, que se le asigna a la universidad un rol más comprometido, sistemático e integrado con la formación docente que los otorgados por la LES. En esta última, las funciones asignadas a las universidades se relacionan con el campo de la investigación y relega el de la formación docente.

Al mismo tiempo, la creación del INFOD dió un impulso a la formación docente y a los Institutos. Esta política con respecto a los IFD, los jerarquizó y generó propuestas específicas de formación e investigación.

En este marco normativo, se inscribió la relación entre universidad e IFD. A continuación, contamos cómo comenzó el encuentro entre estas dos instituciones y luego las características singulares que adquirió la vinculación.

Como decíamos en el apartado anterior las instituciones estudiadas a través de sus recorridos crearon las condiciones objetivas para trabajar en conjunto. En este sentido, identificamos que compartían características como es la preocupación constante por la EPJA y por la formación interna de sus integrantes con respecto al campo y sus necesidades.

Desde este posicionamiento institucional, identificamos que los espacios de *socialización* presentes en las capacitaciones internas y las reuniones de equipo, fueron de crecimiento para las dos instituciones.

En esos recorridos transitados por ambas instituciones en la búsqueda por conocer, formarse y aportar, convergen en un encuentro: “IV Congreso Nacional y Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos”, realizado en la ciudad de Córdoba en el año 2007.

En esa instancia, al compartir las mesas de trabajo y desarrollo de sus respectivas ponencias, se reconocen compartiendo posicionamientos similares: con respecto a la alfabetización, a las consideraciones de los sujetos que aprenden, como así también los desafíos que la enseñanza implica para la modalidad.

De esta manera, se conformaron las condiciones objetivas para el desarrollo de un trayecto en común. Desde la impronta que habían tenido las instituciones por separado

de formar a sus miembros, comenzó una nueva etapa que se vinculó con la formación entre instituciones del Nivel Superior, en un proceso de trabajo interinstitucional.

Un proyecto de co- construcción

Como se analizó en el apartado anterior el contexto de las normativas, posibilitó pensar las vinculaciones entre instituciones de nivel superior. En este proceso, resulta interesante pensar este tipo de relaciones casi inexistentes entre las instituciones del nivel .

Es dicho sentido, resulta interesante identificar los aspectos distintivos que se pusieron en juego e hicieron posible un proyecto en común.

En la iniciativa de formar para la EPJA , se identificó una ausencia de formación específica para la modalidad . En torno a esta necesidad de conocimientos se llevó adelante un trayecto formativo y se generó un trabajo colectivo entre ambas instituciones.

El propósito del mismo fue la organización e implementación de una propuesta de formación continua a través de un Postítulo de actualización en educación de jóvenes y adultos.

Se comenzó a pensar a fines del año 2007, constituyó un proceso de trabajo compartido, que llevó más de un año de reuniones de trabajo, estudio, intercambios de experiencias y de decisiones políticas y pedagógicas en torno a esta propuesta de formación específica.

Para comprender la dinámica de trabajo que tomaron estas instituciones, recuperamos lo expresado por el Foro de extensión "Repensando el Compromiso de la universidad pública"(2003) , que consideró que existen distintas prácticas de extensión, entre las mismas las denominadas: “extensionistas” y las define de la siguiente manera:

“prácticas que asumen una idea de construcción de conocimiento en un intercambio que implica necesariamente al otro. Estas experiencias se construyen con/junto al otro (sujetos, grupos, organizaciones) en una interacción cooperativa”. (Marcela Pacheco,2004:24)

Desde nuestra perspectiva, esta concepción que define la autora de la extensión a partir de la co- construcción , estuvo presente en el trabajo que se realizó entre el Instituto y el Equipo de Investigación.

La estrategia para construir conjuntamente fue el formato de las reuniones y que a la vez se instaló como una dinámica para el resto del trabajo. Es decir, la lógica de trabajo que intencionalmente se llevó a cabo en esta primera instancia se imprimió en el armado y puesta en marcha del Postítulo.

Lo desarrollado hasta aquí, da muestra, que el encuentro no fue por azar, las preocupaciones en común en EPJA, las identidades compartidas, los convocó. En este

proceso unos sabían de formación , otros de adultos, avanzaron y construyeron un proyecto común de formación docente específica para la modalidad de adultos.

En dicho sentido se puede expresar que la propuesta del Postítulo, se consolidó en una práctica extensionista, en el sentido de la co- construcción de un trabajo conjunto en donde se consideraron las posibilidades de intercambiar distintos aspectos desde los conocimientos pertinentes que poseen sus integrantes sobre la formación docente y la EPJA.

En la experiencia del Postítulo se establecen relaciones de colaboración entre las dos instituciones de Nivel Superior en donde lo que llamamos *identidades compartidas* por las dos instituciones, se vieron marcadas, fortalecidas, enriquecidas, definidas en los siguientes sentidos:

En lo que respecta al Equipo de Investigación, contribuyó a poner en marcha y fortalecer las miradas que desde el equipo tenían sobre la formación docente continua, reafirmando una identidad anclada en la especificación en la formación docente continua en la modalidad de EPJA . Si bien venían trabajando e investigando distintos aspectos de la EPJA, realizar la propuesta del Postítulo los puso en un escenario concreto

En el caso del Instituto de Formación Docente, si bien ellos venían desarrollando un conjunto de acciones y decisiones que los identificaban con la EPJA, la misma se vio *fortalecida* y capitalizada en términos de una *posición* que adquiere el Instituto en conjunto, en torno a ese saber construido. Lo que posteriormente se afianza al adoptar la orientación institucional en educación de jóvenes y adultos en la formación docente inicial.

Nos interesó mostrar en esta ponencia la resignificación de las políticas educativas en un espacio público, en instituciones concretas y la apuesta pedagógica colectiva de formación docente en educación permanente de jóvenes y adultos. Como así también reconocer que este trabajo interinstitucional permitió la formación de los formadores.

Bibliografía

-Acin, B. (2013). La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

- Ávila, Olga S. (2002) con la colaboración de Mónica Uanini. Escuelas, Infancia y Proyectos escolares. Aportes para una mirada pedagógica y social de la actividad educativa en las provincias desde la evaluación del Programa "Mi Escuela Crece". Facultad de Filosofía y Humanidades-Fundación ARCOR.

- Brumat, M. R.; Ominetti, L. (2007) "Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones". En *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 44/1 España.

- Brusilovsky, Silvia (2006). El campo de la Educación de Adultos. Su diversidad conceptual y política. En Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires:Editorial Novedades Educativas. Cap. .1
- Brusilovsky, Silvia ; Cabrera Eugenia (2012). “ Pedagogía de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea”. Cap. 1 . CREFAL . México. 2012
- Fernández Lidia (1998) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós Grupos e Instituciones. Buenos Aires, Argentina.
- Garay, Lucía (1999) Pensando las instituciones educativas. Apuntes de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutierrez Gonzalo (2014) Comp. “Gestión Escolar e Inclusión Educativa: Desafíos y Alternativas.Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lorenzatti María del Carmen (2003) Regímenes Especiales: una definición política para la Educación de Jóvenes y Adultos. Ponencia presentada en el Congreso Nacional “A diez años de la Ley Federal ¿Educación para todos?. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Título: Abordajes en el trabajo con la memoria con adultos mayores en dos Centros de Jubilados y Pensionados de la Ciudad de Córdoba

Autora: Alejandra Vera Calle

Correo electrónico: aleve425@hotmail.com

La ponencia recupera avances de un proyecto de investigación doctoral¹ en curso en el que nos propusimos inicialmente dar cuenta de los procesos de construcción de ciudadanía de adultos mayores en experiencias formativas en 2 Centros de Jubilados y Pensionados de la Ciudad de Córdoba.

A continuación puntualizaremos en los abordajes y enfoques en el trabajo con la memoria que hemos reconstruido en base a las observaciones en los CJyP estudiados. Expondremos las particularidades de cada dispositivo y avanzaremos en una reflexión en torno a porqué la memoria se constituye en un campo de intervención tan demandado en la vejez en la actualidad.

En los 2 CJyP estudiados se llevaban a cabo talleres de memoria. Si bien ambos talleres responden a un mismo programa, la estrategia implementada en cada centro era particular. En ello parece ser central el papel de los profesionales que los llevan a cabo, quienes diseñan estrategias diferentes según sea la disciplina en la que enmarcan la intervención.

Este tema reactualiza una discusión clásica en el campo educativo y que tiene que ver con la naturaleza de la cognición humana. Si bien desde la teoría se ha discutido y avanzado en el entendimiento de la cognición humana como un proceso complejo y multidimensional, en las prácticas concretas aparecen aun con fuerza vestigios de las concepciones y abordajes más reduccionistas, que conciben al hombre como una máquina biológica.

Palabras claves: memoria, vejez, educación, cognición identidad

1. Presentación

La ponencia presenta avances de una investigación doctoral en curso titulada “Participación y construcción de ciudadanía en experiencias formativas con adultos mayores en Córdoba”¹. El propósito de la investigación es abordar los procesos de construcción de ciudadanía de adultos mayores a partir de su participación en experiencias formativas de dos Centros de Jubilados y Pensionados (CJyP)² de la Ciudad de Córdoba.

Los talleres de memoria sobre los que trata esta ponencia se desarrollan en el marco de un programa perteneciente al Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados (INSSJP). Al momento en el que realizamos el trabajo de campo el nombre de ese programa era “HADOB” (Programa Nacional de Prevención de la Hipertensión Arterial, la Diabetes y la Obesidad) y su objetivo era el de disminuir los índices de las enfermedades no transmisibles y de alto impacto en la población de adultos mayores, para ello se incluía el seguimiento clínico tradicional realizado por los médicos de cabecera, sino además la realización de actividades terapéuticas no medicamentosas (ATNM)³. Los talleres que se llevan a cabo en los CJyP (como los de Memoria,

Nutrición, Gimnasia, entre otros) son considerados parte de las actividades no medicamentosas.

A través de este y otros programas (como PROBIENESTAR⁴ y Promoción y Prevención socio-comunitaria⁵), el INSSJP descentraliza fondos a los CJyP para que lleven a cabo diferentes proyectos preventivos y promocionales, dentro de los cuales se ubican las estrategias socioeducativas y de capacitación. Los Centros de Jubilados aparecen como espacios clave para la implementación de estas políticas al estar ubicados en los lugares donde los mayores desarrollan su vida cotidiana (INSSJP, 2012).

En los 2 CJyP estudiados se llevaban a cabo talleres de memoria. Si bien ambos talleres responden a un mismo programa, la estrategia implementada en cada centro era particular. En ello parece ser central el papel de los profesionales que los llevan a cabo, quienes diseñan estrategias diferentes según sea la disciplina en la que enmarcan la intervención. A continuación realizaremos una breve descripción de cada uno de ellos.

2. Los talleres de estimulación cognitiva y de trabajo con la memoria.

El Centro de Jubilados y Pensionados (CJyP) “A” se ubica en el barrio General Paz de la Ciudad de Córdoba. Al momento de realizar el trabajo de campo se estaban llevando a cabo varios talleres para adultos mayores como Nutrición, Memoria, Vitrofundición, Gimnasia y Teatro. Debido a la presencia intensiva en el Centro se pudo hacer al menos una observación de todos los talleres, aunque el foco estuvo puesto en el taller de Memoria.

La propuesta desarrollada por el psicólogo que tenía a cargo el taller era la de trabajar con la memoria autobiográfica de los sujetos y con la escritura narrativa autobiográfica. La disciplina base desde la cual enmarca el taller es el Psicoanálisis y desde esta matriz concibe y define la memoria. Según sus palabras; *“trabajamos con la memoria de reconstrucción...la memoria de reconstrucción tiene un papel fundamental en el trabajo identitario de la persona mayor porque le permite reconocer lo vivido como constitutivo de la propia experiencia existencial”*, y agrega; *“Al narrarse a sí mismos los sujetos participantes del taller cuentan con la posibilidad de elaborar aspectos de su subjetividad en un momento vital particular que lo confronta con la finitud de la vida”* (Entrevista a tallerista CJyP “A”).

El otro CJyP (B) donde también realizamos el trabajo de campo, está ubicado en el barrio Altos de Vélez Sarsfield. Allí tomamos contacto con la tesorera miembro de la comisión directiva, con la psicóloga que coordina los talleres del Centro y con la tallerista encargada del taller de memoria, quien es fonoaudióloga y trabaja con niños que tienen diferentes trastornos del lenguaje. En este centro también se llevaban a cabo varios talleres como el de Nutrición, Folclore y el taller de estimulación de la Memoria.

A diferencia del taller del CENTRO A, quien esta a cargo del espacio sigue (según ella misma refiere), la línea de la Psicología Cognitiva y el enfoque de las neurociencias. Desde el espacio del taller lo que se busca, según sus palabras es *“estimular las funciones cognitivas como la memoria, la atención, el lenguaje, las funciones*

ejecutivas... su entrenamiento previene o retrasa trastornos específicos que tienen altas probabilidades de presentarse en la vejez” (Entrevista a tallerista CJyP “B”).

La encargada de la zona donde se encuentra el CJyP “B” nos informó que este es el abordaje con el que realizan los talleres de los CJyP del área, desde hace 7 años y que desde que comenzaron con esta modalidad llevan en paralelo un estudio longitudinal acerca del impacto de dicha intervención en la calidad de vida de las personas mayores asistentes a los talleres. Plantea que les ha reportado grandes beneficios, sobretodo en la reducción de la toma de medicamentos.

Con respecto a la memoria, las concepciones que cada tallerista tiene de la memoria, los olvidos y el aprendizaje van estructurando el taller: sus contenidos, actividades, dinámicas. Con respecto al modo en como se estructuran las actividades en cada uno de los talleres podemos decir que ambos se dan 1 hora 2 veces por semana.

En el centro B en el encuentro semanal grupal se dan diversas actividades de resolución individual, en algunos casos se ve a las asistentes ayudarse entre si, sobretodo quienes terminan antes ayudan al resto. Luego se da una puesta en común y se comparten las estrategias que cada una implementó así como también las principales dificultades en el desarrollo de las actividades. Finalmente se entrega una actividad de resolución domiciliaria, se destina los ejercicios para la clase siguientes, destinando un tiempo a la lectura de las consignas, y a la formulación de preguntas sobre las mismas.

La dinámica en el taller A era un tanto diferente. En el encuentro semanal grupal, según refiere el tallerista *“se realizan diversas actividades que favorezcan la interacción, la sociabilización y el trabajo en grupo”*. De este modo los encuentros comenzaban con el otorgamiento de la palabra a las asistentes. Por media hora aproximadamente se trataban diversas cuestiones de la realidad social, económica y política y también cuestiones personales, acontecimientos importantes, entre otras cosas. Para este tallerista *“es fundamental crear un espacio social agradable que favorezca el sentimiento de pertenencia de quienes concurren, habilitando el compartir experiencias, intercambiando aprendizajes y vinculándolos con la vida cotidiana”*.

Las actividades que se realizaban diferían bastante de un centro a otro. En el Centro A, las participantes refieren que se anotaron al taller *“por miedo al Alzheimer”*. Frente a este temor el tallerista les propuso la lectura de un texto de Borges *“Funes el memorioso”*⁶. Tras la lectura y discusión del texto el psicólogo pretende que las mujeres participantes del taller comprendan que *“la memoria total”* es imposible, que los olvidos cumplen la función de mantener equilibrio de la psique y que por ende son saludables. En relación con ello Pocha, una de las asistentes al taller dice; *“Gonzalo nos explicó que olvidar no siempre es malo...todo tiene su limite por supuesto, pero eso nos ayudó a relajarnos...ahora disfrutamos más este espacio, lo aprovechamos desde otro lugar, con alegría y con ganas de aprender y compartir”*.

En el centro B las asistentes también plantearon su miedo a los olvidos y al Alzheimer, según refiere la tallerista. Para ello les propone en cada encuentro trabajar preventivamente la memoria, antes de que se instale alguna patología o deterioro

preocupante. En uno de los encuentros que tuvimos la oportunidad de observar le dice a las asistentes; *“...siempre les hablo de la prevención (...) deben estimular...estimular el cerebro, para evitar un proceso de deterioro que pueda agravarse... como todo lo que no se usa se pierde y en eso baso el taller, en poner el funcionamiento las capacidades cognitivas...”*. Durante ese encuentro hizo hincapié en la atención, como capacidad cognitiva tan importante como la memoria, refiriendo a que *“muchas veces no se recuerda porque no se presta atención”*. Les explica reglas nemotécnicas que pueden aplicar para actuar en contra de los *“pequeños olvidos”* u *“olvidos cotidianos”* como por ejemplo no saber si se cerró la puerta con llave, no saber dónde se dejaron los anteojos o si se cerró la hornalla, etc. En ese encuentro una de las asistentes dice *“por eso vengo aca, cada día mas vieja y más tonta, me olvidé los anteojos...a vos te parece?, espero que esto me ayude, no quiero ser una vieja que se olvida de todo”*.

Con esta información y las preguntas que nos íbamos haciendo en torno a ella comenzamos a pensar en que cada taller se constituía, con sus diferencias y las implicancias de cada uno, en ejemplos de diferentes abordajes para el trabajo con la memoria en adultos mayores. Reconocemos que cada intervención responde a lógicas y posicionamientos diferentes. En el siguiente apartado presentaremos una caracterización de cada uno de estos enfoques, a los que hemos llamado *“enfoque biológico”* y *“enfoque psicológico”* respectivamente. Ahondaremos en cada uno recuperando la información de las entrevistas y las observaciones realizadas en ambos CJyP con algunas articulaciones teóricas y discusiones que nos permiten ir complejizando y ampliando el análisis.

3. Enfoques en el trabajo con la memoria. Modelos teóricos.

3.1.El enfoque biológico. La memoria como función cerebral.

Bajo este enfoque, que se correspondería con el Centro B, se presentan los procesos cognitivos como procesos unidimensionales ligados a lo biológico, apoyando sus explicaciones en las estructuras y funciones del cerebro. El funcionamiento cognitivo es concebido desde una representación mecánica y maquinica del cerebro, predominando conceptos como los de estímulo, respuesta, recuperación, además el conocimiento es concebido como un proceso de copia de la realidad.

Para la tallerista del CJyP B la memoria es una función cognitiva muy importante para el normal desenvolvimiento de nuestras vidas. Dice; *“La memoria tiene un papel muy importante en nuestro funcionamiento global... si no disponemos de memoria, si no fuéramos capaces de recordar lo que hemos aprendido cada día sería como empezar de cero, no sabríamos ni caminar (...) nos permite llevar a cabo actividades, actividades diarias, tales como reconocer a las personas que nos rodean, imaginar lo que voy a hacer mañana, o recordar lo que hice el día anterior”*. Entonces, desde este enfoque la memoria importa por su funcionalidad, ya que ella permite recuperar hechos, datos, funcionar en el mundo. El recordar es cognitivo, proceso que pasa por la consciencia, es un recordar consciente.

El nombre del taller es *estimulación de la memoria* pero tanto la tallerista como la encargada de la zona cuando proceden a explicar los objetivos del taller hablan de estimulación de capacidades cognitivas, como categoría más abarcativa. Estas funciones se encuentran vinculadas a estructuras cerebrales y al Sistema Nervioso Central y según lo que refieren, experimentan cambios con el correr del tiempo. En un documento interno del INSSJP (2015), facilitado por la encargada de la zona, se define a la Estimulación Cognitiva como el conjunto de técnicas y estrategias que pretenden optimizar la eficacia del funcionamiento de las distintas capacidades y funciones cognitivas (percepción, atención, razonamiento, abstracción, memoria, lenguaje, procesos de orientación y praxias) mediante una serie de situaciones y actividades concretas.

Desde el ámbito de la Psicología y la Neuropsicología Cognitivas, una de las características más importantes del sistema cognitivo es el ser es un *sistema* complejo y dinámico que posee una determinada estructuración, esto es una determinada arquitectura funcional. A ello refiere la tallerista cuando dice *“es importante conocer la estructura de la mente, el cerebro para proponer actividades variadas que trabajen todas las capacidades cognitivas, les proponemos entrenar la mente, vas al gimnasio y entrenás el cuerpo, acá entrenas la cabeza”*.

Consideramos que el concepto de entrenamiento cognitivo parte de la premisa de que las capacidades cognitivas, al igual que las motoras, responden positivamente al ejercicio constante y repetido incrementándose su función. La metáfora del cerebro como un músculo que necesita acción, y la Estimulación Cognitiva como una forma de “gimnasia mental” que tiene por objetivo ejercitar las distintas capacidades cognitivas.

La experiencia cognitiva del sujeto se reduce a la adquisición de estrategias de retención y técnicas de recuperación de información. Este modelo desemboca en el entrenamiento funcional que busca ejercitar las funciones mnésicas, reforzando la posición del sujeto pasivo que requiere de un entrenador. Además, en esta intervención otras dimensiones del psiquismo humano tales como la emocional y/o la conductual, no son consideradas, salvo de una forma secundaria.

Si bien no desconocemos la importancia de la base orgánica y neurocognitiva para el desarrollo de la inteligencia, es importante destacar que el funcionamiento intelectual es mucho más complejo, e intervienen en él variables de diferente naturaleza.

3.2.El enfoque psicológico. La memoria y construcción identitaria del sujeto.

Quien coordina el taller del Centro A refiere que en los encuentros opta por trabajar con la memoria autobiográfica de los sujetos y con la escritura narrativa como recursos para posibilitar el rescate de las particularidades del sujeto que envejece mediante el trabajo con sus historias de vida. Basa su propuesta en el Psicoanálisis.

Plantea el tallerista que la memoria le importa en tanto se vincula con la identidad, con lo vivido como constitutivo de nuestra existencia. La memoria representa desde este

enfoque el sostén de la narración de la historia del sujeto, sería no sólo una del sujeto sino mas bien función para el sujeto.

Así la intervención sobre la memoria no se reduce sólo a una mejora funcional de la misma. Dice el tallerista; “...*La memoria vista desde el psicoanálisis no es sólo una función cognitiva... no nos interesa tanto medir cuánto se recuerda sino mas bien relacionar el recuerdo con factores emocionales y afectivos... Toda memoria es construcción más que recuerdo...*”. Desde este enfoque recordar no es siempre un proceso consciente, según refiere el tallerista quien dice; “*no es actuación ni repetición, el trabajo con la memoria es un trabajo elaborativo, esa es una noción freudiana*”.

El tallerista sostiene que el olvido en la vejez es conceptualizado de manera negativa pero eso se debe a que no se considera la función específica que cumple en esta etapa de la vida; “*el olvido muchas veces es protector de nuestro psiquismo, actúa también como un proceso de compensación y equilibrio*”.

El tallerista reconoce que en el proceso de envejecimiento se produce un deterioro de la *mecánica de la mente*, es decir de aquellos procesos que están íntimamente ligados al sistema nervioso central pero los conocimientos relacionados con la *pragmática cognitiva*, aquellos cuya base es la experiencia vital y el intercambio social, se enriquecen y permiten compensar las pérdidas en la mecánica.

Podemos vincular esto con lo planteado por (Yuni y Urbano, 2005) quienes sostienen que los procesos de representación, las estructuras y los razonamientos poseen una relativa autonomía funcional respecto a los procesos fisiológicos subyacentes. Si bien estos se asientan en el sistema nervioso central, su estructura se construye en una continua interrelación entre el sujeto y el medio, otorgando al sujeto, no el lugar de un mero receptor, sino un rol de elaborador activode información, transformador de las condiciones a las que está expuesto y mediador de los significados culturales que circulan.

3.3. ¿Un tercer enfoque? La memoria: de lo individual a lo colectivo.

En ambas intervenciones existe un elemento común señalado por ambos talleristas y es la importancia dada a la grupalidad y a lo comunitario. Este rasgo común nos lleva a pensar en la posibilidad de construir un tercer enfoque, tomando como referencia los aportes de Jelin (2001) en el texto “*Los trabajos de la memoria*”, habilitando otros sentidos para pensar e intervenir cuando de este tema se trata.

Jelin (2001) se pregunta ¿quién es el sujeto que rememora y olvida?, ¿es siempre un individuo o se puede hablar de un colectivo? Este interrogante nos introduce en una dimensión del trabajo con la memoria que no es tan explícita en los planteos de los talleristas pero que es interesante considerar.

La mirada activa del sujeto, (perspectiva que abre el segundo enfoque y que no aparece en el primero), nos sitúa en una discusión clásica en el ámbito de la cognición humana y que tiene que ver con la centralidad puesta en el funcionamiento intersubjetivo sobre el funcionamiento psicológico individual. Nos interesa retomar aquí como ejemplo el

enfoque socio-histórico de desarrollo intelectual propuesto por Vigotsky ya que este autor por ejemplo sostiene que las formas superiores, conscientes y voluntarias de la actividad psicológica, surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo mediado por signos, como por ejemplo el lenguaje. Este proceso no es mera copia o introyección del plano exterior al plano interior del sujeto sino que es un proceso activo, de reconstrucción y recreación (Baquero, 2001).

Vinculando ello con el recordar individual (actividad presente en los 2 talleres observados aunque llevada a cabo de modo diferente en cada uno de ellos) a decir de Jelin, ello se da en el marco de contextos grupales y sociales específicos. Jelin (2001) recupera aquí la idea de marco o cuadro social de Halbwachs (idea que aparece en sus obras, una publicadas en 1925, y las otras después de su muerte, en 1994 y 1997) para pensar lo social en los procesos de memoria, algo que hasta ahora aparece circunscripto al plano individual del sujeto. Halbwachs plantea que la memorias personales están siempre enmarcadas socialmente y estos marcos (familia, religión, clase social, etc) son portadores de representaciones. Aun cuando las memorias personales son únicas y singulares no se recuerda solo sino con códigos culturales compartidos. Los recuerdos personales se insertan en narrativas colectivas.

Alerta Jelin que no hay que entender lo colectivo de las memorias como algo con entidad propia, lo colectivo de las memorias es el entretreído de memorias individuales en dialogo con otros. En ese interjuego hay memorias dominantes y/o oficiales. En esta línea cabe incluir los aportes de Ricoeur (2004) quien resalta el papel del lenguaje en la reconstrucción del pasado planteando que la mediación lingüística y narrativa implica que toda memoria, aun la mas individual y privada, es de carácter social.

Desde este enfoque la memoria es tomada como una construcción social narrativa, es decir recupera elementos del segundo enfoque pero va mas allá al tener en cuenta los marcos sociales, el lenguaje y la cultura. Las construcciones narrativas que los sujetos hacen sobre si mismos mantienen una relación dialógica con otras narraciones preexistentes en la cultura (Jelin, 2001).

En el taller del Centro A aparecen por momentos, rasgos de esta dimensión colectiva de la memoria, por ejemplo al proponerle como actividad a las asistentes que realicen sus memorias y luego vincularlas en una memoria "*colectiva, de grupo*". En ese encuentro les dice; "*todas pertenecen a una misma generación, a una misma época... hay hechos globales que las han marcado, que nos han marcado a todos, y si bien no nos afectaron directamente, nos han influido...han influido en nuestro modo de pensar...*"

Este hecho, que podamos reconocer esbozos de este tercer enfoque en otro de los abordajes que hemos identificado, nos interroga acerca de la posibilidad de pensar los enfoques, no como categorías puras o compartimentos estancos, sino como dimensiones constitutivas de toda práctica, que estarán presentes en mayor o menor medida en las intervenciones de este tipo analizadas.

4. A modo de cierre: ¿Por qué la memoria?

Las fallas de memoria y el funcionamiento cognitivo durante el envejecimiento son temas recurrentes, tanto desde la producción académica como desde los mismos adultos mayores. Durante la vejez la memoria se convierte en un aspecto destacado por convertirse en un elemento de reflexión por parte de los adultos, quienes se muestran más atentos y preocupados por su funcionamiento.

Tal vez por ello, dentro de un abanico de opciones a desarrollar con las personas mayores, las intervenciones centradas en el trabajo con la memoria son una apuesta fuerte en los Centros de Jubilados y demás espacios donde se ofrecen actividades para los adultos mayores⁸.

Lo realizado hasta aquí en nuestra investigación nos posibilita decir la memoria es una categoría susceptible de ser conceptualizada de diferentes modos y que el trabajo con ella puede tener diferentes aproximaciones. Para ello hemos dado cuenta de algunos modelos o enfoques sobre la memoria que habilitan distintas posibilidades de intervención y que tienen diversas implicancias para los sujetos que participan de estas experiencias.

No pretendemos en este texto pronunciarnos sobre la eficacia de las intervenciones, sin embargo creemos que no es menor considerar lo que cada experiencia nos generó como observadores. En ese sentido, por ejemplo, en el taller del Centro A conocíamos los nombres y las historias de vida de cada una de las asistentes, sus miedos, sus luchas, sus deseos y proyectos. En el otro caso, el taller del Centro B, fue difícil poder obtener un conocimiento de este tipo.

Creemos que la experiencia del taller del Centro A permite la expresión de las propias voces de los adultos mayores participantes y en ese sentido creemos que contribuye al rescate de las particularidades de quien envejece, haciendo emerger al sujeto concreto, histórico, situado, lo que permite superar enfoques reduccionistas y unidimensionales sobre la memoria. También posibilita superar la mirada de una vejez homogénea, mirada sólo desde el declive y desde los eventos que biológicamente marcan el desarrollo del hombre.

El sujeto que rememora, piensa, siente y vive en un determinado contexto, tiene una historia de vida, forma parte de la historia general, cuenta con recursos, accesos, limitaciones de todo tipo y todo ello se actualiza y se hace presente en el espacio del taller.

Trabajar con la memoria desde una visión organicista y biológica deja fuera toda esta riqueza.

Sin embargo, ¿por qué continua operando con eficacia esta concepción?. En el contexto actual asistimos cada vez con mas fuerza al avance de las neurociencias en diferentes espacios, sobretodo en el educativo. Este avance supone la vuelta de ideas conservadoras en educación, desde la cual en lugar de hablar de sujetos que aprenden se habla de cerebros y desde esta base organicista se explica el comportamiento humano borrando toda singularidad.

Bibliografía

- Baquero, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar", en Baquero, R. y Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ. (Cap.6,pp163a180)
- Jelin, E. (2001) Los trabajos de la memoria. Siglo Veintiuno editores, España.
- Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia, el olvido. Fondo de cultura económica
- Yuni y Urbano (2005). Educación de adultos mayores, Teoría, investigación e intervenciones. Editorial Brujas.

Notas

¹Para su realización se obtuvo una Beca Interna de Posgrado, por el Centro Científico Tecnológico CONICET. Extensión de la beca: 60 meses a partir de 1° de abril de 2015. Resol. N° 4813/14.

² Los CJyP son instituciones representativas de los Jubilados y Pensionados que tienen personería propia y cuentan con el reconocimiento formal por parte del Instituto Nacional.

³ En el Programa al que referimos, las actividades terapéuticas no medicamentosas son aquellas acciones incluidas dentro del programa que complementan los tratamientos médicos convencionales bajo modalidades grupales y comunitarias que garanticen resultados específicos de cada una de ellas en un marco de participación e integración social.

⁴Bajo este programa, de más antigua data dentro del INSSJP ya que se ejecuta desde el año 1992, se entregan bolsones alimenticios en los Centros de Jubilados de todo el país. Fue uno de los primeros a partir de los cuales el INSSJP descentraliza fondos a los centros para que sean ellos los encargados de la distribución.

⁵ Este Programa se implementó mediante la Resolución N° 585/DE/08. Se aplica en todo el país y su cobertura por el período 2008/2012 alcanzó a 350.000 afiliados mensuales para el último año, con 11.000 talleres y 2500 centros de jubilados efectores (INSSJP, 2012).

⁶Recientemente se nos informó que el nombre del Programa fue cambiado por el de SOCIOPREVENTIVO. En principio la intervención continuaría igual sólo que ahora el nombre hace más hincapié en el enfoque en el que se basan, que en las enfermedades tratadas. (Informado por la encargada de zona del Centro B).

⁷ El cuento (que apareció en Ficciones, una colección de cuentos y relatos de Borges publicada en 1944) relata el encuentro de un joven Borges con Irineo Funes, vecino de la ciudad de Fray Bentos, Uruguay. Debido a un accidente con un caballo Funes ha adquirido una prodigiosa capacidad de recordar: cada percepción tiene, para él, una característica única y es inolvidable. Borges, al final del cuento, comprende que Funes simplemente carecía de inteligencia. La memoria nada tiene que ver con aquella, y en el caso de Funes resulta incluso un obstáculo para su habilidad de pensar. El escritor lo resume así: "Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer. En el abarrotado mundo de Funes no había sino detalles, casi inmediatos".

⁸ Antes de comenzar el trabajo de campo hicimos un relevamiento inicial en 10 centros de jubilados de la Ciudad buscando aceptación para comenzar, y en todos se estaban llevando a cabo talleres de estimulación de la memoria o de estimulación cognitiva.

Título: Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad

Autoras: Anahí Carbó, Luisina Zanetti, Dagma Schabner

Correos electrónicos: anicarbo14@gmail.com, luisij.zanetti@gmail.com, dag.schabner@gmail.com

La presentación de este trabajo tiene como fin socializar los avances realizados en la investigación que se enmarca en la tesis final Licenciatura en Ciencias de la Educación, dirigida por María del Carmen Lorenzatti, que estudia las trayectorias socio-educativas de cuatro estudiantes con discapacidad que asisten a un Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos, de la ciudad de Córdoba.

En esta ponencia nos proponemos presentar la reconstrucción de los hitos más significativos de la trayectoria de uno de los estudiantes, a los fines de problematizar los supuestos que subyacen sobre los saberes en torno a la alfabetización, las demandas curriculares al interior de los niveles y modalidades, las instituciones escolares que juegan un importante rol en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en el extenso y sinuoso recorrido realizado por diversas instituciones educativas. El objetivo parte de analizar los mecanismos que se generan de exclusión-inclusión que vivencian los estudiantes en sus procesos educativos, circuitos que se conforma a partir del desconocimiento de los recorridos educativos previos realizados por el educando, las construcciones alrededor de la noción de discapacidad y las diferentes formas de concebirla y diversos factores de su entorno social y familiar que irrumpen en su escolarización continua.

Palabras Claves: Trayectorias, Educación de Jóvenes y Adultos, alfabetización, discapacidad, exclusión

Introducción

¿Por qué un análisis desde las trayectorias socio-educativas?

Proponer un análisis las trayectorias socio-educativas parte de la posibilidad de adentrarnos a la historia de vida de los sujetos que en este caso son el punto de partida de la investigación y de esta producción. Trabajar desde las trayectorias nos permite interactuar con sus voces, la de sus familias y la de otros actores que se hacen presentes en sus recorridos educativos y sociales, entrecruzando con las diferentes dimensiones que interceden en la vida de una persona, lo que nos brinda las herramientas para adentrarnos y analizar complejidad de sus procesos a los fines de entender y dar sentido a aquellos hitos que resultan significativo para el sujeto y su entorno. Siguiendo a Sinisi & Montesino, se entiende a las trayectorias socioeducativas como “una construcción que incluye los aspectos estructurales y las significaciones que los sujetos les otorgan” (2010, pág. 5). En este trabajo se hará hincapié sobre los entrecruzamientos entre los discursos de los actores entrevistados y los diferentes momentos de inserción en instituciones educativas de la provincia de Córdoba, avanzando en plantear algunos análisis posibles de los mismos. Se explicita que este proceso de reconstrucción implica mirar el presente, teniendo en cuenta el pasado, las historias de los sujetos y las

significaciones que ellos construyen, advirtiendo la singularidad de cada uno de los casos a investigar. Como dice Cragolino (2006):

“La reconstrucción de la historia planteada como “trayectoria” es la que permite advertir dicha variación, sosteniendo un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones”. (Cragolino 2006, citada en Sinisi & Montesino, 2010)

Resulta pertinente detenerse sobre esta relación dialéctica a la que refiere la autora y el lugar que ocupan las instituciones educativas, ya que este es un eje que predominará en este trabajo. Entendiendo que las diversas instituciones educativas forman parte de las decisiones, acciones y prácticas que no son azarosas y que influyen de modo tal en la vida de las familias y de los sujetos con discapacidad, determinando y conformando un circuito que se funda en mecanismos de exclusión e inclusión que se genera en el paso por diversas instituciones educativas y realizaciones de etapas escolares repetidas en diferentes niveles, modalidades y otras instancias no formales de educación. En consonancia, con la perspectiva sobre la cual trabajan las autoras Lera, Genolet, y otros;

“En el análisis de trayectorias es fundamental prestar especial atención a los periodos de cambio o inflexión (históricos o personales), por su repercusión en la continuidad o cambio de las trayectorias. Esto supone que existen “momentos claves” o “nudos” en la vida de los sujetos, momentos de “transición” o “paso” que ameritan una observación minuciosa para entender aquellos aspectos que resultan relevantes en el proceso de producción y reproducción social. (2007, pag 38).

Es a partir de esos momentos claves, puntos de inflexión que se realizara este trabajo. Principalmente se presentará una selección de lo que aquí se denominará como hitos de la trayectoria de una estudiantes, a partir de la cual se problematizará y pondrá en tensión, a los fines de entender y visualizar aquello que son quiebres y rupturas en la vida de esta estudiante.

Presentación de Amparo.

Amparo es una estudiante de 27 años, perteneciente a una familia de clase media. Ella vive en una localidad cercana a la capital de Córdoba y actualmente asiste a un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos, en la misma ciudad a pocas cuadras de su casa. Su familia está compuesta por la madre y el padre, con quienes vive y es la menor de cuatro hermanos, quienes actualmente ya no viven con ellos. La trayectoria socio-educativa de Amparo fue reconstruida a partir de los aportes que brindan su familia en las entrevistas realizadas y será presentada en torno a 6 hitos de su historia que refieren a su educación.

El ingreso de Amparo a la escolaridad obligatoria: nivel inicial.

Su ingreso a la escolaridad comenzó en el año 1993 en un jardín privado de la ciudad de Córdoba, el mismo en el que habían asistido sus hermanos. A esta institución fue un corto periodo y no fueron claros los motivos por los cuales le piden que no continúe asistiendo. **Ante la visión institucional de que Amparo no cumplimentaba con las demandas de este nivel educativo, la respuesta inmediata fue solicitar el cambio de institución, comienza a partir de este momento la vivencia de Amparo y su familia en contacto con los mecanismos de exclusión y la constante búsqueda del bienestar, educación y desarrollo de Amparo.**

Amparo realiza una segunda inserción al nivel inicial en un jardín municipal de un barrio de la zona norte de Córdoba. Es en aquel espacio educativo donde los docentes advierten a la familia que Amparo tenía dificultades. Ella realiza dos años de nivel inicial, en el segundo es acompañada por la madre durante la jornada escolar.

M: “ella empezó en un Jardín Municipal, y ahí detectaron que ella, era como que le faltaba un poquito más para llegar al objetivo que hacían sus compañeritos.” (Entrevista familia 2017)

La madre afirma que no es como ahora, que en ese momento no había acompañantes terapéuticos. En aquel entonces el marco normativo que regulaba la inserción educativa de las personas con discapacidad era la Ley 22.431 (1981), a partir de la cual se expide el Certificado Único de Discapacidad para acceder a los servicios y prestaciones integrales para las personas con discapacidad. Como Amparo no lo tenía, su madre era quien la acompañaba cuando en el jardín le realizaron este pedido.

Siguiendo el relato de la mamá, fue la docente quien les propone realizar la consulta con un especialista. Se identifica el rol de la escuela como la institución que detecta y ante el reconocimiento de la falta o el déficit, deriva a Amparo y su familia a realizar una consulta con profesionales del ámbito de la salud. También es pertinente señalar que ambas instituciones educativas de nivel inicial deciden interrumpir la escolaridad de esta alumna por sus dificultades que, hasta la fecha, no se reconocían como una discapacidad. **Se puede observar el nivel escolar inicial, como momento en el que se detecta la discapacidad de Amparo. A partir de este momento, en el análisis de su trayectoria socioeducativa, tanto Amparo como su familia comienzan a transitar por un circuito que se caracteriza a lo largo de su proceso educativo, como un recorrido arduo en el que intervienen instituciones y profesionales con diversas visiones, opiniones y sugerencias para el desempeño escolar de Amparo.**

Identificación de las dificultades y certificación de la discapacidad.

En la consulta con un psicólogo detectan que Amparo tiene un “problema de aprendizaje”. El padre afirma que ella es “hiperkinética” y la madre agrega que tiene “retraso del lenguaje y aprendizaje”. Damos cuenta que por las características particulares de Amparo, se detecta su discapacidad en la escuela, momento en el que se

hace evidente que su desarrollo cognitivo no se correspondía al nivel esperado por la estructura escolar para su edad.

Con el diagnóstico de un psicólogo, Amparo obtiene al Certificado Único de Discapacidad. Sin embargo, en ese entonces, la familia señala que no contaba con obra social, y que de todas formas las obras sociales no cubrían los tratamientos que los profesionales les indican para Amparo. En este momento regía el Sistema de Protección Integral que se sostiene en la Ley Nacional N° 22.341 (1981), pero un año después de que Amparo obtenga el CUD, se sanciona la Ley 24.901 (1997) que se titula Ley de Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral. Es posible afirmar que este marco legislativo da “una ambigua atribución de responsabilidades al Estado, que no se abandona pero se limita a quienes carecen de recursos, se pasa a un énfasis en las obras sociales como principales responsables de las prestaciones”. (2010; pág 127) Entendemos que este marco denota una característica fundamental, en tanto habilita a las interacciones entre el sistema de salud y el de educación, y compromete a los agentes privados que trabajan con esta última ofreciendo servicios a sus clientes, dejando así un marco inconcluso respecto a las obligaciones del Estado. De todas formas aportando al análisis de este caso, es necesario reconocer que la familia de Amparo contaba con los recursos para sostener los tratamientos sugeridos.

Finalizado el nivel inicial, Amparo no comienza primer grado en la escuela común. Su familia nos dice:

P: Fue como brusco, la sacaron de una. “No esta chica no puede seguir más... directamente...”

M: directamente no puede seguir en la escuela que ella había empezado, sino que tenía que ir a una especial. (entrevista a la familia)

Ante la pregunta a la familia respecto a las hipotéticas posibilidades de que en ese momento pudiera haber sido integrada en aquella escuela, contestan:

P: “yo calculo que si ella hubiese seguido con alguien que la guíe, hubiera salido adelante, pero en ese momento nadie, la sacaron, le dijeron no directamente no puede venir más... pero no hubo nadie que dijo, bueno contenerla...” (Entrevista familia, 2017)

Se entienden, lo que aquí se presenta como un hito, como las principales situaciones de exclusión de la estudiante de la escuela común y el primer vínculo con agentes pertenecientes al área de la salud como los encargados de guiar y decidir sobre la escolaridad de la misma.

La búsqueda de instituciones educativas para Amparo.

A partir de este momento comienza un periodo de dos años de búsqueda de instituciones que al criterio de la familia, se adecuarán a ella, al tiempo que continuaban consultando especialistas. Por otro lado, la familia da cuenta que la oferta de instituciones terapéutico- educativas era en la mayoría de los casos privadas, y que no

entraban dentro de la cobertura médica. El Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral ya estaba vigente pero aún no se había regulado el nomenclador de las prestaciones y las coberturas correspondientes para cada discapacidad.

En aquel periodo de tiempo, la educación se regulaba por la Ley Federal de Educación (1993), en donde la educación se proponía desde una perspectiva de integración y la determinación del destino escolar de los estudiantes que manifestaran dificultades en los procesos de escolarización, se sugería y valoraba que sea realizado por especialistas del ámbito de la salud o de la psicopedagogía. Durante esos dos años, a partir de la recomendación de diferentes profesionales, prueban la integración de Amparo a fundaciones especializadas en el tema, sin embargo no parecían las indicadas para la familia y deciden suspenderlos.

Queremos detenernos en los profesionales que acompañaron a Amparo y su familia, algunos de los cuales lo hacen hasta la actualidad. No es un dato menor que Amparo sostiene terapia con una psicóloga durante ese tiempo e ininterrumpidamente hasta la actualidad. Son estos profesionales los que orientan las decisiones educativas de la familia de Amparo en ese momento y sin la participación de personas del ámbito educativo. A partir de realizar terapia con una psicóloga, se define la búsqueda de instituciones, y se concreta con el ingreso de Amparo a una Escuela Especial pública, que se encuentra en una localidad de Sierras Chicas, Córdoba. En terminos analíticos es posible identificar el sesgo del modelo médico céntrico, en el cual los especialistas en psiquiatría y psicología son los legitimados para abordar casos como el de Amparo y decidir sobre su destino escolar y educativo.

Nueva oportunidad de inclusión en la escolaridad obligatoria en una institución de los “Regímenes Especiales”.

Amparo transita en esta institución de educación especial toda la primaria, entre los años 1998 y 2004. La elección del término *transitar* no es azarosa y la ampliaremos más adelante, pero deseamos que no se pierda.

En aquel momento, los criterios de los padres para elegir esta institución devienen principalmente de la falta de opción, mencionan que otras escuelas quedaba muy lejos y en ese momento no contaban con cobertura para el transporte desde la oferta pública ni privada. Afirman lo padres:

M: que ahora te cubren el transporte y todo eso, pero en ese entonces no era todavía así viste...

E: La cobertura de transporte, ni siquiera tenían acceso a alguna cobertura pública, más allá de que no sea por la mutual?

M: no...eso está saliendo ahora viste...

Amparo estuvo 6 años en la escuela, cursó toda la primaria. Durante este periodo de la escolaridad en la escuela especial, los padres comienzan a identificar situaciones de discriminación y perciben que no avanzaba en sus aprendizajes, ellos comentan que:

M: la discriminaban mucho, te digo, siendo escuela especial, la hacían ir en horarios de trabajo por ser que hacían talleres, cocina, huerta y canto. Cuando eran las dos horas de lecto-escritura no... o sea, directamente ella entraba a las 10:00 am salía a las 12:00pm, pero de 08:00 a 10:00 am tenían lecto-escritura , entonces como ella no avanzaba en nada, ni nada, las maestras no se ponían para ella, entonces iba en el horario que ya tenían talleres. (Entrevista familia, 2017)

Resulta importante mencionar que Amparo reconocía las primeras letras cuando ingresó a esta escuela. Sin embargo, termina la primaria sin incorporar la lecto-escritura. Se hace fundamental señalar el tiempo que transita y asistir a la institución de educación especial se configura como una **larga etapa de escolarización de Amparo pero sin aprendizajes significativos en la alfabetización ni aprendizajes certificados**. Hasta ese momento prevalece la idea de que “no puede” o la idea de “tope” respecto a sus posibilidades de aprendizaje, que son claros ejemplos del modelo médico céntrico que se centra en la dificultad de la persona, en lugar de potenciar las posibilidades desde los espacios que se posibiliten. En este momento nos preguntamos ¿Por qué la Escuela Especial no atiende la especificidad de este sujeto? ¿Qué significa cursar la primaria en una Escuela Especial? ¿Qué avales y alcances tiene la certificación brindada por la Escuela Especial?

Al finalizar la primaria, los familiares deciden interrumpir su escolaridad en esta institución, porque no acordaban con la institución, en tanto habían experimentado situaciones de discriminación y por lo tanto por la manera de llevar adelante el trabajo pedagógico. La educación especial, que en el momento de ingreso de Amparo había sido la posibilidad de ser incluida en la escuela obligatoria, termina por convertirse en una nueva experiencia de exclusión.

Inclusión educativa en experiencias de la educación no formal.

Una vez que se decide “sacar” a Amparo de la Escuela Especial, se identifica una actividad educativa breve en un espacio de apoyo escolar ofrecido por la directora de la misma escuela especial, en una instancia particular y privada.

Aquella experiencia se interrumpe por causas que se desconocen y a partir de ahí es que la familia decide llevar a su hija a tomar clases con una docente en Educación Especial, quien conforma un grupo reducido de estudiantes con similares características en el desempeño de sus aprendizaje a quienes les enseña de forma particular. En ese espacio Amparo concurre entre tres o cuatro años. Durante aquel tiempo los padres reconocen que demostró progresar, también recuerdan gustosos, que realizaban viajes, hacían diversas actividades y además que en aquel espacio educativo empieza a leer.

M: “Cuando ella recién empezó, que te digo con esa chica que hizo mucho tiempo acá y en la escuela especial no aprendió eso, pero con esta chica sí. Íbamos en el auto y que se yo, y de repente dice auto; en ese cartel dice tal y tal cosa. Nosotros nos quedamos así se nos caían las lágrimas viste porque tanto ir al colegio ese especial y no aprendió nada y de repente ir y leerte un cartel viste, o reconocer las letras y todo, para nosotros eso fue...”

Entendemos a partir del testimonio de la familia, que era **un espacio de carácter no formal y particular, en el cual ella pudo transitar procesos de aprendizaje que antes no habían sido posibles, a pesar de que su diagnóstico de discapacidad no había mostrado variaciones para los especialistas.** La experiencia de trabajo con este grupo particular de apoyo escolar concluye aproximadamente en el año 2008, cuando la docente decide dejar por cuestiones personales.

Una vez que Amparo deja de asistir al espacio de apoyo anteriormente descrito, es posible reconocer que transcurre un tiempo de aproximadamente 6 años, en los que realiza diferentes actividades laborales que, como su padre cuenta, algunas son de tipo informal como de vendedora ambulante por el barrio y otras son en talleres orientados a la inserción en el mundo del trabajo de personas con discapacidad, como es la oportunidad de participar como pasante en la cooperativa del agua desde el Plan Primer Paso (2010/2009)

Se entiende que estos espacios forman parte de las experiencias educativas significativas para la estudiante, aunque se encuentran por fuera del Sistema Educativo formal, estas instancias configuran su trayectoria y le posibilitan nuevos caminos.

“Lo educativo se configura como un campo problemático y complejo representada por una pluralidad de significados. Lo educativo y la formación intelectual de los individuos se inscriben en múltiples espacios sociales, como las juntas vecinales, las reuniones de mujeres, las marchas, las protestas callejeras y las rutinas escolares, por mencionar algunos” (Ruiz Muñoz, 2009, Pag. 25)

Amparo vuelve a retomar la escolaridad en un espacio cultural de la ciudad donde viven, en un grupo de apoyo organizado por la municipalidad destinado a personas con discapacidad, en el cual los padres reconocen que ha logrado transitar procesos de aprendizajes significativos y además se identifica como la institución por medio de la cual la estudiante se informa de la oferta educativa del CENPA.

Ingreso a la escuela de Jóvenes y Adultos.

El ingreso a la escuela para Jóvenes y Adultos, se identifica como una posibilidad que la estudiante tiene para continuar y restituir su derecho a cumplir con la escolaridad obligatoria y de calidad. Las características que posibilitan su ingreso están vinculadas en primer lugar a la edad, ya que para ese entonces la estudiante tiene alrededor de 25 años. Por otro lado, es importante señalar que en aquel momento se encontraba en vigencia (y aún hoy lo está) la Ley de Educación Nacional, principalmente a partir de la cual algunos artículos claves (Art 46 y 138) y resoluciones (118/2010) regulan el ingreso, la permanencia y flexibilidad para la inclusión de personas con discapacidad.

Ingresa al CENPA en el año 2015, la estudiante va de forma particular hasta la institución y se inscribe ella misma.

“(…) Aparte ella lo que tiene, tiene mucha iniciativa. **O sea al colegio fue y se anotó sola... ella fue, vino un día y nos llama la maestra y nos dice, lo llamo porque el**

lunes empiezan las clases, para avisarle a Amparo, y nosotros ni sabíamos (...)
(Entrevista a la familia)

En la escuela de jóvenes y adultos han podido reconocer importantes avances en la formación que recibe. Ellos expresan que:

P: Ella vos le preguntás y sabe quién es Eva Duarte de Perón. Pero viene asombrada viste, y vos decís pero nunca lo escuchó en su vida en ningún colegio, ni Belgrano, ni San Martín, nada. En cambio ahora vos la ves y es como que le entra viste...

E: Es que son cosas que tampoco uno no las aprende en la vida.

P: Claro. Y si acá con esta chica está aprendiendo cosas que a nosotros nos asombra ¿viste? cosas como esas... para otro dirá que salame, se sabe que Belgrano... pero bueno, para ella es un montón eso.

En la actualidad recibe tratamiento por parte de un equipo interdisciplinario compuesto por la psicóloga, acompañante terapéutico y psicopedagoga, que trabajan por fuera de la escuela. Por otro lado actualmente recibe una “ayuda mínima”, un subsidio por discapacidad. (Analizar con las políticas de subvenciones y pensiones)

E: Percibe subvenciones? Alguna ayuda económica?

M: No...

P: Ella cobra un subsidio.

M: Ella cobra como discapacidad... porque yo soy jubilada y la tengo a cargo a ella, pero no es una jubilación, ni nada... Mi jubilación cuando yo no este, le pasa directamente a ella, pero ella no cobra nada más que una ayuda, mínima...

Otra expectativa a futuro que se puede percibir respecto a la vida de Amparo, es la posibilidad de continuar los estudios en el CENPA. Tanto la joven como su equipo terapéutico, la escuela y la familia afirman que existe la posibilidad de pasar a la secundaria acompañada con un docente integrador. Esta posibilidad está vinculada también a que se existe la posibilidad de acreditar el nivel cumplido y continuar la secundaria. Aspecto que no había sido considerado anteriormente en su paso por la Escuela Especial, al punto de no existir registro de los aprendizajes que en aquel espacio la estudiante pudo haber logrado.

M: si, si tendría que empezar ella el secundario con una acompañante...

P: alguien que la acompañe...

E: claro, y ahí ella podría transitar el secundario...

P: pero dijo que no ahora, falta todavía, más adelante...

M: pero si están las posibilidades... (Entrevista familia, 2017)

Esta última cita de la entrevista a la familia permite visualizar que están presentes en el proceso educativo de la estudiante otros profesionales que desde sus áreas acompañan a

la estudiante, sin embargo en la actualidad ella asiste sola a la escuela y los profesionales no intervienen en las decisiones pedagógicas que guían la enseñanza que recibe.

Conclusiones finales

La reconstrucción de esta trayectoria permite construir conocimiento a partir de los sujetos que participan en la modalidad de Jóvenes y Adultos, la cual nos convoca a estudiar en esta oportunidad. Permiten entender que los sujetos que están presentes en aquellos espacios aportan a la configuración de las prácticas de enseñanza y a la especificidad de los mismos. Estos sujetos, son aquí considerados sujetos de derecho a recibir educación de calidad e integral a lo largo de la vida.

El recorrido por esta trayectoria nos permite entender que los procesos educativos involucran diversas instituciones que participan a veces de formas segregada, traemos aquí el concepto de archipiélago educativo que Ruiz Muñoz refiere afirmando que:

“La escuela, la familia, la iglesia, las asambleas vecinales y las organizaciones civiles, se configuran en espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos y de otros muchos tipos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución intelectuales de los sujetos. Estos espacios sociales operan de manera de archipiélago educativo y permiten argumentar y cuestionar la idea de que lo educativo se limita al espacio y al ámbito del sistema escolarizado” (Ruiz Muñoz, 2009, pág 25 y 26)

El reconocimiento en la trayectoria de la estudiante permite dar cuenta que existen mecanismos de inclusión que esconden efectos de exclusión inmediatos o más tardíamente. Sin embargo creemos que el estudio de las trayectorias permite reconocer las mismas y avanzar a proyectar líneas en las cuales aportar a pensar situaciones de inclusión y reales condiciones de accesos a los derechos. En esta oportunidad, la trayectoria estudiada nos lleva a pensar los espacios de escolaridad y el acceso a una institución o modalidad que pueda dar cuenta de la heterogeneidad que dicha población aporta desde sus particularidades. Por lo tanto, en esta línea, tomamos las palabras de Sinisi:

“Hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados.” (Sinisi, 2010 pág 11)

Creemos que es necesario seguir preguntándonos por las formas de generar espacios que respondan a las necesidades de los educandos y se constituyan como concretas posibilidades. Volvemos a la pregunta que guía esta investigación: ¿Por qué hay personas con discapacidad en la modalidad de la EPJA? Es posible ensayar algunas respuestas posibles, pensar en que los espacios se encuentran en constantes cambios y es necesario para entenderlos, reconocer que los sujetos que los habitan, al *estár*, también los constituyen.

En esta línea creemos importante reconocerlos en vínculo con el marco político actual, si bien reconocemos que no se trata de una problemática propia de este momento histórico, creemos que la presencia de personas con discapacidad en las aulas de la EDJA, es una problemática emergente y a partir de esta nota de la realidad educativa que intentamos reconstruir aquí, también es necesario repensar la importancia de aquello que es la “restitución de derechos” a sujetos, que con Amparo, han quedado desprotegidos.

Bibliografía

Mercedes Ruiz Muñoz, 2009. Otra educación. Aprendizajes y producción de saberes. Universidad Iberoamericana – CREFAL.

Poder Ejecutivo Nacional. (14 de Diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Consejo Federal de Educación. (30 de Septiembre de 2010). Resolución N° 118. Anexo I: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. Iguazú, Misiones, Argentina.

Sinisi, L., & Montesino, M. P. (2010). Trayectorias Socio-educativas de jóvenes y adultos. Sus experiencias con la escuela media. (Vol. 1). (D. N. Educativa, Ed.) Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Título: Los “pibes adultos” del Centro Educativo Isauro Arancibia: la disputa por el reconocimiento de los jóvenes y adultos como titulares del derecho a la educación

Autora: Paula Topasso

Correo electrónico:profpaulatopasso@gmail.com

En este trabajo nos proponemos compartir aspectos y resultados de la tesis de la Maestría en Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Lanús denominada “Resistencias y luchas en el ejercicio del derecho a la educación de jóvenes y adultos. El caso del Centro Educativo Isauro Arancibia” (Dir. Emilio Taddei y Amanda Toubes). La investigación se orientó a analizar y comprender el proceso de transformación del Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad de Buenos Aires, desde su creación como Centro Educativo de Nivel Primario hasta su conformación como Escuela de Jornada Extendida, en el período 1998-2013. Se asume como supuesto general que la educación de jóvenes y adultos no se encuentra plenamente consagrada como derecho humano y social bajo la responsabilidad estatal. En este trabajo, se compartirán elementos del diseño de investigación y en particular, el análisis de dos decisiones tomadas en el desarrollo del proceso de investigación que resultaron en dos aportes a la discusión: el análisis del reconocimiento formal de los jóvenes y adultos como sujetos del derecho a la educación y la reconstrucción de la información disponible sobre el sector de la EDJA en la CABA, visibilizando las características de las políticas educativas para el nivel primario en particular.

Palabras claves: Derecho a la educación, Educación de jóvenes y adultos, Política Educativa

Origen y Situación Problemática

El origen de la investigación se sitúa en una serie de inquietudes y preguntas preliminares producto del conocimiento construido en indagaciones previas desarrolladas en el centro educativo que fue elegido como caso.

Desde el año 2004 conformamos entre estudiantes y graduadas de Ciencias de la educación un grupo de estudio e investigación coordinado por Amanda Toubes, donde tuvimos la oportunidad de conocer la experiencia del Centro Educativo Isauro Arancibia (CEIA). En ese marco desarrollamos una investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, que permitió compartir en profundidad al menos 2 años de observación constante en el centro (Ver Informe Crefal 2008).

A partir de esta aproximación a la experiencia surgieron una serie de interrogantes sobre aspectos vinculados a la política educativa, que encontraron al momento de diseñar el proyecto de tesis de la maestría en derechos humanos una oportunidad de ser profundizados.

En la investigación antecedente comenzamos a identificar que además de los momentos de clase “en el centro se desarrollan diferentes actividades que apuntan a cubrir diversas necesidades de la población”: algunas que denominamos en ese momento de

“asistencia”, como atención médica, atención psicológica, alimentación, becas, documentación, guardería, y otras que denominamos actividades de promoción socio-cultural (circo, teatro, salidas, viajes, etc.), las cuales “conviven en el espacio educativo. Junto con los docentes trabajan una psicóloga y una trabajadora social” (Informe Crefal 2008).

Observábamos como el Isauro estaba en “movimiento” constante. Por un lado, porque literalmente iba buscando espacios, ampliando la matrícula y se iba mudando de sede. Por otro lado, porque año tras año, luego de un receso escolar aparecían “novedades”: la conformación de nuevos proyectos, nuevas ofertas de talleres, más tiempo de dedicación de algunos talleristas, educadores voluntarios que se convertían en docentes con designación formal de una u otra dependencia estatal o cambiaban de dependencia institucional, otros que aumentaban su dedicación horaria en el Centro. La ausencia de un reconocimiento formal normativo de la experiencia dio lugar también a diversas acciones de resistencia por el sostenimiento del proyecto a partir de la asunción de M. Macri como jefe de gobierno de la CABA, en diciembre de 2007.

En estas investigaciones antecedentes, y justamente por el movimiento y trayectoria educativa de los estudiantes del Isauro por distintos espacios, también aprendimos que el Isauro no era una experiencia aislada. Identificamos lo que llamamos un “corredor pedagógico” (Toubes et al, 2014). A lo largo del trabajo con las y los educadores, se fue evidenciando la existencia de un “corredor” por el que transitan tanto los jóvenes y adultos estudiantes como los educadores. Estos espacios educativos, dependientes, con sus diferencias y especificidades, del estado de la CABA, se configuran como lugares con el cuidado y protección necesarios para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, destinados a aquellas personas que, durante su infancia o adolescencia, vieron vulnerado su derecho a la educación, entre otros derechos. Hemos visto como estas propuestas se fueron expandiendo, creciendo, adquiriendo distintas y nuevas formas institucionales.

Cómo estas propuestas educativas se conforman y se sostienen, cuál es el rol que asumen sus educadores/as, cómo es su relación con otros ámbitos del estado, son preguntas preliminares que van tomando fuerza.

Al mismo tiempo, la existencia de estos espacios educativos contrastaba con los análisis estadísticos que veníamos realizando en otras investigaciones del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente dirigido por María Teresa Sirvent y Sandra Llosa (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA).

Allí observamos la persistencia de altos niveles de pobreza educativa en Argentina medida a través de información estadística de los censos nacionales, que muestra cómo un conjunto mayoritario de la población que accede al sistema educativo no finaliza los niveles de escolarización obligatoria. De la población mayor de 15 años, que alguna vez asistió a la escuela y ya no asiste más, un 67 % de acuerdo al Censo 2001, y un 58%

para el Censo 2010¹²¹, dejó el sistema educativo sin haber llegado a finalizar la educación secundaria. En ambos casos, se trata de más de 14 millones de personas jóvenes y adultas. De este total, más de 3 millones de personas que ingresaron a la escuela no lograron finalizar su educación primaria en la Argentina: en 2001, correspondía a 3.486.358 y en 2010, a 3.264.860 de personas. En el primer caso, representaba al 16,5% de la población mayor de 15 años que alguna vez asistió a la escuela y ya no asiste; en el segundo caso (Censo 2010), la proporción de población en situación educativa de riesgo con primario incompleto, representa un 13,4%. A esta cifra se le debe añadir, para el total del país, 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela (Censo 2010). La prácticamente nula variación de la frecuencia de casos así como la mínima variación porcentual (menor a la variación global intercensal del total de población en situación de pobreza educativa) permiten sostener que la universalidad de la escolarización primaria en Argentina aún no se ha alcanzado. Universalidad como derecho en tanto como acceso, permanencia y egreso, y no solo como ingreso al sistema educativo.

Esta situación se agudiza cuando se cruza con variables como necesidades básicas insatisfechas y edad. Son los más jóvenes y aquellos pertenecientes a hogares pobres quienes encuentran menor posibilidad de finalizar sus estudios.

Si bien la CABA presenta la menor situación de pobreza educativa en comparación con otras jurisdicciones del país, se observan marcadas desigualdades entre las comunas del norte y del sur de la ciudad. Presenta también los más altos niveles de desigualdad entre la población con y sin NBI en comparación con otras jurisdicciones.

Por otro lado, un porcentaje mínimo de la población vuelve a la escuela. Los estudios demuestran que entre un 4 y 5% se matricula sistema educativo para completar su escolarización, lo cual hace aún más preocupante esta situación. (Sirvent, Llosa: 2001)

Esto es, en la mayoría de los casos, el derecho a la educación no solo es vulnerado sino que tampoco es reparado. Aquí es donde cabe la pregunta por la acción y responsabilidad estatal en sus múltiples dimensiones.

Investigaciones antecedentes sobre la historia del sector de educación de jóvenes y adultos ya nos anticipaban algunas características constitutivas del campo: su conformación como servicio compensatorio y transitorio, con la expectativa puesta en que la expansión de la escolaridad común para niños terminaría con el problema del analfabetismo y la falta de educación “elemental”. Un sector ideado como transitorio que lleva más de un siglo de desarrollo desde el Estado y abarca a no más de un 5% de la población potencialmente destinataria.

Diagnósticos recientes locales y regionales coinciden en señalar la desarticulación de las políticas desarrolladas en el ámbito – en particular su desmantelamiento en períodos dictatoriales y neoliberales-, el carácter transitorio y compensatorio, la insuficiente

¹²¹ Fuente: Procesamientos propios del Proyecto UBACyT F212 y (2011-2014) sobre la base de los censos 2001 y 2010 (INDEC).

cobertura y expansión y las condiciones de precariedad y escasa formación específica de los docentes del área. (Rodríguez 2008; Caruso, 2008; Diniece, 2011, CFE Resolución 118). Si bien este es un panorama no solo desalentador que abarca distintas dimensiones, la realidad es que no puede afirmarse mucho más sobre el sector de la EDJA en términos estadísticos que vaya mucho más allá de los niveles obligatorios, dado que se trata de un área de vacancia en términos de generación de información desde los ámbitos de gestión pública y de la investigación educativa, tanto a nivel local y regional como internacional. Esto impulsó también la decisión de profundizar en este campo, en particular desde un caso que nace como una de las ofertas educativas de la Ciudad de Buenos Aires (Centro Educativo de Nivel primario¹²²) y constituye su identidad como Escuela de Jornada de Extendida.

¹²² Podemos sintetizar la oferta de nivel primario para adultos existente y/o desarrollada en el período 1998-2013 y dependiente de la Dirección del Área de Educación del Adulto y el Adolescente (DAEAYA) de la siguiente manera:

Escuelas Primarias para Adultos

Funcionan en horario vespertino en edificios de escuelas primarias diurnas para niños/as. Están destinadas a mayores de 14 años que no hayan cursado o no hayan completado su escolaridad primaria. El plan de estudios está estructurado en tres ciclos, cada uno a cargo de un docente. Se otorga certificado oficial de terminación de estudios primarios. A partir del segundo ciclo contempla la inclusión de cursos de formación laboral, artística o recreativa. Se organizan en 5 Sectores que agrupan diferentes distritos escolares. Se trata de la primera oferta educativa del nivel. Las primeras escuelas datan de principios del siglo XX. Fueron transferidas de la Nación a la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en 1980.

Centros Educativos de Nivel Primario

Ofrecen la posibilidad de completar los estudios primarios en horario diurno, en instituciones no gubernamentales -alojantes-: hospitales públicos, Centros de Gestión y Participación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, parroquias, comedores comunitarios, sindicatos, fundaciones, entre otras. Ofrece los mismos servicios que las escuelas primarias para adultos. La característica de los horarios es su flexibilidad, en la franja de 7am a 18hs. Los destinatarios son mayores de catorce años. Los centros están a cargo de un solo docente, con un grupo reducido de estudiantes (entre 15 y 20 personas), pertenecientes a diferentes ciclos. Se organizan en un Distrito Único.

Su origen está ligado a la Campaña de Alfabetización durante el Gobierno de Illia. Fueron transferidas de la nación a la MCBA en 1980.

Cursos Especiales: En las EPA y en los CENP se dictan cursos de Arte y de Capacitación Laboral sobre la base del Programa para Cursos Especiales, para quienes tienen estudios primarios completos o en curso. Los cursos Especiales formaban parte de la oferta educativa bajo dependencia nacional en 1980 fueron desactivados en el momento de su transferencia y reactivados en 1984 para las Escuelas Primarias y Centros Educativos de Nivel Primario para adultos.

Centros PAEBYT

El Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo funciona en sedes alojantes, en particular en barrios y villas, en espacios que suelen tener otras ofertas educativas o de actividades sociales (casas parroquiales, comedores, sedes de movimientos sociales, centros de formación profesional, salitas, etc.). Desarrolla cursos de formación laboral, y el nivel primario se organiza también en 3 ciclos. Se cursa 4 días a la semana, durante 2 horas por día, en general en horario diurno. Los docentes cuentan con un día semanal de capacitación en servicio. Está destinado también a personas de 14 años o más. Tiene su origen en la Campaña de Alfabetización del año 1985 y luego se vincula con el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos del año 1990. Se transfiere en 1994 al ámbito municipal, y dependió de ser prorrogado periódicamente hasta lograr su carácter permanente. A partir de 2010 sus docentes se incorporan al Estatuto a través del Área de Programas Socioeducativos, pero continúan certificando el nivel primario mediante la DAEAYA.

Programa de Terminalidad a Distancia

Asimismo, aspectos particulares del caso llamaban la atención. Entre el año 1998 y el año 2013, el CEIA tuvo tres mudanzas (dos a entidades alojantes y la última a un edificio propio), extendió su horario de dos a siete horas diarias de funcionamiento, tuvo un crecimiento de matrícula hasta superar los 150 estudiantes y alcanzar un equipo de 40 trabajadores, entre docentes de nivel primario de adultos, de nivel primario común, de nivel inicial, de educación especial y de talleres artísticos y oficios, trabajadores sociales, psicólogos y auxiliares no docentes. Mantiene su pertenencia institucional al Área de Educación del Adulto y el Adolescente y brinda la certificación del nivel primario. Al mismo tiempo, articula con diversos programas y áreas del Gobierno de la Ciudad y en algunos casos de la Nación. A lo largo de los años, se crearon muchos “Isauros” que se articulan en un mismo espacio: se multiplicaron los CENPs que funcionan allí, se creó un Isauro Arancibia que fue sede del Programa Puentes Escolares, un Centro de Educación No Formal, una sede del programa Club de Jóvenes con su nombre, y hasta una Asociación civil conformada por docentes en actividad y jubilados, entre otros.

Problema de investigación y definiciones metodológicas

A partir de este recorrido llegamos a la formulación del problema de investigación orientado a analizar y comprender el proceso de transformación del Centro Educativo Isauro Arancibia desde su creación como Centro Educativo de Nivel Primario hasta su conformación como Escuela de Jornada extendida, en el período 1998-2013.

Como objetivos específicos buscamos: describir y analizar el proceso de implementación en el CEIA de diversos programas educativos analizar aspectos y contradicciones en el vínculo del Centro Educativo con el denominado “sistema educativo”: en particular, con el Área del Adulto y el Adolescente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; identificar las concepciones sobre el derecho a la educación que se expresan en los programas educativos y en las acciones de resistencia y lucha por sostener y ampliar esta propuesta educativa. En particular, durante la etapa de resistencia del año 2008; analizar y distinguir cuáles son los aspectos particulares y específicos del CEIA y qué

Se lleva adelante desde determinadas Escuelas Primarias para Adultos y Centros de Educación Primaria. Tiene una propuesta no graduada y semi presencial. Se brindan materiales impresos gratuitos. Las personas inscriptas deben concurrir periódicamente a tutorías con el docente asignado. Se originó en el año 1995.

Programa Preparación y Orientación para alumnos para Exámenes Libres (OPEL)

Está destinado a personas mayores de 14 años que buscan acreditar el nivel primario mediante un examen libre. Se “aconseja” para aquellas personas con primaria incompleta, que hayan aprobado hasta sexto grado. Busca orientar la preparación de los exámenes. Se desarrolla en establecimientos de nivel primario para adultos ya existentes, que rotan en cada ciclo lectivo. Surge en el año 2004.

Además de esta oferta resumida, dos programas más que se implementan en la CABA tienen dependencia o vínculo con el área e incluyen ofertas de Educación Primaria para jóvenes y adultos: “Programa Contextos de Encierro” y “Plan de Finalización de Estudios Primarios. Plan FinEs”

características son compartidas y comunes al sector de la educación de jóvenes y adultos.

En el diseño se previó una estrategia metodológica cualitativa que permita comprender en profundidad el caso seleccionado. Un diseño cualitativo busca la comprensión del significado de los actores sociales sobre su entorno circundante, construido en las situaciones de interacción de la vida cotidiana; supone el interjuego con los significados construidos por el investigador y su implicación subjetiva.

Enfatiza un modelo de inducción analítica, de comprensión global, de generación de teoría y de búsqueda de profundización en la dinámica social de los casos particulares.

Plantea una relación entre teoría y práctica particular, que no busca enmarcar la realidad estudiada en categorías prefijadas sino construir teoría a partir del análisis de la empiria. Se asumen presupuestos teóricos como en toda investigación, pero en este caso de carácter general.

Estos presupuestos refieren principalmente a la noción de educación como educación permanente, en tanto derecho y necesidad a lo largo de toda la vida (Sirvent et al, 2006) , la inscripción de la educación en el marco de los derechos sociales – asumiendo que se trata de derechos violados para grandes mayorías de la población. Reafirmando su carácter formal de derechos humanos (no como derechos de “segunda generación”), a partir de los principios de integralidad e interdependencia de derechos. (Abramovich, Courtis 2002) nos posicionamos en una noción de derechos humanos, reconocida por el derecho internacional, que interpela particularmente al Estado con un conjunto de obligaciones y responsabilidades internacionales y locales. Estado que por ende no es neutral y cuyas distintas formaciones estatales expresan el carácter histórico y conflictivo de las relaciones sociales.

Y desde estos presupuestos, entendemos a la educación de jóvenes y adultos como componente de la educación permanente y en parte en tanto acciones reparatorias de la violación del derecho a la escolarización durante la infancia. La existencia del sector de la EDJA, o al menos la primacía de las ofertas de terminalidad en el sector, denuncia la falta de cumplimiento del derecho a la escolarización durante la infancia.

Para el análisis de la información se aplicó el Método Comparativo Constante construyendo categorías teóricas de diferente grado de abstracción a partir de la evidencia empírica. El método comparativo busca trabajar con la emergencia de categorías y subcategorías de análisis (clases y propiedades) a través de un proceso de raciocinio inductivo. (Monteverde, A.C 2003)

Para el registro y análisis de la información empírica se utilizó un protocolo de registro con tres columnas, de profusa información empírica: Documentos oficiales de distintos poderes del estado, entrevistas a integrantes del CEIA y autoridades del área, escritos del CEIA – de docentes y de estudiantes-, información administrativa y registros propios de participaciones del CEIA en jornadas pedagógicas u observaciones en el CEIA y registros de observaciones de investigaciones antecedentes.

Se realizaron lecturas sucesivas de cada registro que dieron lugar a la elaboración de categorías como un proceso de ida y vuelta de lo empírico a los conceptos. Las primeras categorías llevaron a re lecturas de registros diversos, encontrando aspectos comunes y no comunes entre ellos, hasta lograr por aproximaciones sucesivas cierta “estabilidad” en los conceptos construidos, descubriéndose cierta ordenación entre categorías y subcategorías, generándose “teoría de base”. (Glaser y Strauss, 1967)

Una vez realizado un primer análisis y categorización del material empírico disponible, que había sido recolectado principalmente entre 2012 y 2014, surgieron nuevas necesidades teóricas y de contextualización del sector de la EDJA. Una de ellas fue la necesidad de volver a profundizar y problematizar la consideración de los jóvenes y adultos como sujetos del derecho a la educación.

Jóvenes y adultos como sujetos del derecho a la educación

Distintas referencias, algunas inconsistencias y ambigüedades en relación a las edades de los posibles destinatarios de los programas y políticas del área de educación del adulto y el adolescente, así como el lugar que la condición etaria obtenía en ciertas intervenciones que procuraban proteger la experiencia educativa, reflejaban ciertas tensiones y generaron cuestionamientos normativos. Con estas preocupaciones teóricas devenidas del análisis del caso, volvimos a la bibliografía disponible. Se advirtió la necesidad de iniciar un análisis propio de la vigencia formal de la educación como derecho en la normativa internacional: qué alcance tiene su definición normativa, qué implicancias reales se derivan para los Estados, y en particular cómo son (si lo son) interpeladas las personas jóvenes y adultas como sujetos de derecho a la educación.

Realizamos un estudio, no previsto inicialmente, sobre los debates y las sucesivas redacciones que tuvieron lugar en distintas comisiones de las Naciones Unidas, entre los años 1946 y 1948, y se terminaron plasmando en la redacción del artículo 26¹²³ de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que inspira hasta hoy en día la forma en que el derecho a la educación es consagrado internacionalmente. A partir de una mención muy sintética sobre la existencia de estas fuentes en Tomasevski (2004), se realizó una búsqueda de información que permitió obtener los registros de las diferentes sesiones de trabajo, discusión y redacción sobre este derecho en particular.

¹²³ Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

Lo que estaba en discusión en el comité de redacción era qué educación, para quiénes y por cuánto tiempo debía ser sostenida con los recursos estatales, y por lo tanto efectivamente accesible. Cuestiones que resuenan en la actualidad ante cada cierre o desmantelamiento de programas estatales, asignando una supuesta prioridad a determinadas modalidades o niveles.

En definitiva, la discusión en la definición de las normas se centró en qué educación (definida en niveles y modalidades) se incluiría en la redacción del contenido del derecho a la educación, cuáles de estos niveles serán establecidos como gratuitos, cuáles como obligatorios para la población, cuál sería el alcance del derecho a las familias con respecto a la educación de sus hijos y cuál la finalidad a la que debía orientarse la educación.

Como resultado del debate, que no necesariamente expresa un consenso total, se acuerda definir al derecho a la educación en términos de derecho a la escolarización, con carácter gratuito y obligatorio en su nivel elemental o básico destinado a la infancia, y con carácter gratuito pero no obligatorio en su nivel fundamental. Los adultos entran a la escena del reconocimiento formal en tanto personas que no recibieron o no completaron la escolarización elemental.

Esta definición, señalamos en la tesis y analizamos allí con mayor detalle, presenta tensiones con ciertos principios y características de los derechos humanos reconocidas en la misma normativa internacional como la universalidad y la imprescriptibilidad. En el análisis normativo se encuentran también cuestionamientos a la integralidad de derechos y al principio de progresividad de derechos.

Estas restricciones en el reconocimiento normativo que se alejan de concebir a la educación como necesidad y como derecho a lo largo de toda la vida (aún cuando se remita a que “toda persona tiene derecho a la educación”) confrontan con las amplias finalidades asignadas a este derecho. Se le atribuye a la educación la responsabilidad de dar a conocer los restantes derechos humanos y de formar a las personas para que puedan ejercerlos efectivamente. Es explícita la referencia y la alta expectativa en la vinculación entre educación y capacidad de participación política y entre educación y el logro de la “subsistencia digna”.

Caben aquí al menos dos interrogantes: uno, si la educación puede o debe orientarse a todos estos sentidos, incluyendo aquellos meramente instrumentales para “hacer frente a las crisis económicas”; otro, si es posible alcanzar estos fines en los seis o siete años previstos de educación primaria para niños/as o en menos años previstos en el caso de los jóvenes o adultos. Y quizás un tercer cuestionamiento: cómo se espera que demande el ejercicio de un derecho aquel que no tuvo acceso o no completó siquiera el nivel primario, consagrado como puerta de entrada a su conocimiento.

En la historia de la lucha por el reconocimiento y efectivización de los derechos humanos, los instrumentos legales y normativos tienen un valor fundamental. No es el propósito de estos párrafos, que solo recuperan en parte el análisis realizado sobre la vigencia formal del derecho a la educación, poner en pie de igualdad la existencia o la

no existencia de la normativa. Al contrario, se observa como necesario identificar los aspectos concretos en los que la normativa debe ser revisada y ampliada. Se asume que la normativa es un aspecto del campo de lucha que constituyen los derechos humanos. Podemos concluir, luego de décadas de vigencia formal, que una definición restringida, que no asume la universalidad e imprescriptibilidad del derecho, no ha contribuido a ampliar los marcos de acción y las prioridades de la educación de personas jóvenes y adultas.

Tampoco ha habilitado a considerar con el énfasis que se merece cuál es la responsabilidad estatal en el ejercicio del derecho y la obligación de reparar su vulneración al diluir la responsabilidad y la posibilidad de seguir ejerciendo el derecho en el mérito o capacidades individuales.

En el caso en el estudio sin embargo, no está en duda el carácter de los estudiantes como sujetos de derecho, sea cuál sea su edad. La identidad como estudiantes del Isauro se construye en conjunto con el ejercicio de otros derechos. En las luchas por el sostenimiento de su escuela decían:

“Una vuelta fuimos todos a la legislatura porque nos habían dejado a todos sin viaje de egresados y yo me acuerdo que la tenía a mi hija en brazos y me dieron el micrófono para que yo les diga que por qué querían cerrar la escuela, que querían separar a todos los maestros, que la escuela no exista más. Ahí me preguntaron que tenía para decir yo y yo les dije que no cierren el Isauro porque no hay otra escuela que enseña a pibes adultos y yo les dije que además este año nos dejaron sin viaje de egresados” (María. La Realidad Sin Chamuyo Año 6, N° 6, Nov 2011)

Nivel primario para jóvenes y adultos en la CABA.

Por otro lado, otra cuestión no prevista inicialmente en el diseño fue la dimensión y extensión que adoptó la reconstrucción de vacíos de información sobre el marco institucional en el que surge el CEIA en 1998, la Dirección del Área del Adulto y el Adolescente. Las entrevistas realizadas y la información relevada hasta el momento no permitían reconstruir la historia previa del Área ni comprender los cambios en las dependencias y pertenencias de diferentes programas. A esto se sumaba la falta de disponibilidad en formato digital de algunas resoluciones y documentos fundacionales de la secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Esta situación llevó a realizar búsquedas tanto virtuales como presenciales en el Centro de Información Documental y Estadística (CINDE) del Gobierno de la Ciudad. La información relevada requería ser organizada en períodos sucesivos. Lo que se pensó inicialmente como un marco histórico institucional de la oferta educativa de nivel primario para adultos terminó constituyendo un capítulo independiente que describe los múltiples y diversos cambios de la Dirección del Área en la Ciudad, desde su creación en el ámbito de la Municipalidad de la Ciudad con motivo de la transferencia del nivel primario de adultos de la nación a las provincias bajo el gobierno dictatorial de Videla, hasta el fin del período estudiado (2013). Se pudo así reunir información descriptiva básica de los diferentes programas y dependencias que eran referidos por diferentes fuentes al

estudiar el caso y la evolución de la matrícula del nivel a lo largo del período estudiado. Entre las principales conclusiones de este análisis, pudimos observar cómo el área restringía sus responsabilidades y diversidad de oferta durante períodos neoliberales, limitándose a la escolarización básica. Por otra parte, mientras la matrícula general del nivel es constante o disminuye, el CEIA muestra una tendencia contraria a lo largo del período estudiado.

Esta reconstrucción permitió situar los 3 hitos analizados en la tesis. El momento en el que articula con un programa de la Secretaría de Educación de la ciudad, el programa Puentes escolares destinado a chicos y chicas en situación de calle (2001) donde “el Isauro empieza a ser el Isauro” y se conforman las características constitutivas del caso: la presencia de un equipo interdisciplinario, el trabajo en parejas pedagógicas, las instancias colectivas de reflexión y toma de decisiones, y el rol de coordinación general.

Los otros hitos identificados lo constituyen el Diseño e implementación del proyecto de jornada extendida por parte del equipo docente y en diálogo con sus estudiantes (2006/2007), donde se establecen articulaciones con otras áreas y programas, como Educación No formal, Programa de Intensificación y Diversificación Curricular y Club de Jóvenes; y la lucha y logro del edificio propio (2009 a 2011), edificio sede donde funciona actualmente el CEIA, con amenaza de ser derrumbado por la traza del Metrobus desde el año 2014.

Encontramos cómo problemáticas comunes del sector (entre ellas la necesidad de diversificar las propuestas de formación en base a las características e intereses de la población y la necesidad de contar con infraestructura adecuada) permiten comprender la transformación y creación de una nueva oferta educativa: la escuela primaria para jóvenes y adultos de jornada extendida. Oferta que aún al momento de escritura de este trabajo no tiene aún un reconocimiento formal definitivo.

Palabras de cierre

El estudio de los discursos y medidas estatales y de los procesos de acción colectiva y las luchas desplegadas por los propios sujetos permite enriquecer la mirada respecto a las responsabilidades estatales en el cumplimiento de derechos de pretendida universalidad y constatar que la efectivización de los derechos se inscribe en un campo de conflictividad cuya consideración y análisis es decisivo para entender los avances y dificultades en el ejercicio del derecho a la educación.

Sostenemos que es necesario disputar el alcance del derecho a la educación y su sentido, ampliando su reconocimiento formal -superando el cerco de la escolarización básica- y evitar las ambigüedades en cuanto a cuáles son las obligaciones concretas de los Estados. Insistimos en la necesidad de reconocer formalmente las acciones de escolarización básica (primaria y secundaria) para jóvenes y adultos en tanto políticas reparatorias de los Estados, lo que significa, no solo de forma simbólica, reconocer la violación sistemática de este derecho para vastos conjuntos de la población.

Abogar por una definición que no reduzca la educación a un período de la infancia, no va en detrimento de ésta, más bien al contrario. Implica asumir una responsabilidad por los niños y niñas que hoy se están quedando fuera del sistema educativo y que por el paso del tiempo, en un contexto de vulneración de derechos sociales, sabemos que verán reducidas sus probabilidades de finalizar la escolarización obligatoria.

Bibliografía

Abramovich V., Curtis C., (2002) Los derechos sociales como derechos exigibles. Madrid. Ed Trotta.

Belnicoff, M. (2011) : Informe Consolidado en torno al Marco Normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa Coordinadora: Susana Xifra. GCBA Ministerio de Educación – Dirección General De Planeamiento Educativo. Buenos Aires

Caruso A.; Di Pierro M. C.; Ruiz M., Camilo M. (2008) Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional CEAL/ CREFAL para la VI CONFINTEA (UNESCO):. CEAL/CREFAL: Pátzcuaro; México.

De la Fare, M. (2014). Breve reconstrucción de la historia de la investigación en temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos07a12>

DINIECE/ME (2011) Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Serie Informes de Investigación N°3. Elaborado por: Liliana Pascual.

Finnegan, F (2012) ¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos. En: Finnegan, (Comp): Educación de Jóvenes y Adultos, Políticas, Instituciones y Prácticas. Buenos Aires: Aique

Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Aldine Publishing Company. Chicago.

Rodríguez, L. (2008) “Situación presente de la educación personas jóvenes y adultas en Argentina”. Informe Nacional para la VI Conferencia Internacional de Educación de Jóvenes y Adultos. Colaboradora: M. L. Canciani. Editado por CEAAL /CREFAL. Pátzcuaro; México.

Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2006): Revisión del concepto de Educación No Formal. En Cuadernos OPFYL; FFyL UBA. Buenos Aires.

Sirvent, M.T; Topasso, P. (2007). Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en la Argentina. Notas para una política educativa. (Ficha de Cátedra Educación No Formal, Modelos y Teorías). Buenos Aires: UBA, FFyL, Opfyl.

Sirvent, Toubes, Llosa, Topasso (2006) Nuevas Leyes, viejos problemas en EDJA En: Revista Amauta N° 4 PP 26 a 27

Tomasevski, K (2004) El asalto a la educación. España: Intermón Oxfam

Toubes, A , Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C; Kurlat, M; Ronzoni, A.; Serrano, M.; Topasso, P. y Vignau, S. (2008). Informe Final “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos.” Subsidio CREFAL 2006-2007, México.

Título: Prácticas educativas con jóvenes y adultos: heterogeneidad e intermodalidad

Autoras: María del Carmen Lorenzatti, Yanina Venier, Luisina José Zanetti

Correos electrónicos: marieta.lorenzatti@gmail.com, yaninavenier@hotmail.com, luisj.zanetti@gmail.com

La presente ponencia se conforma a partir de los aportes de las investigaciones y discusiones de los miembros del equipo de investigación a partir de los hallazgos de los últimos años. El objetivo es analizar la estructura del Sistema Educativo por modalidades y la especificidad de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Ambas cuestiones demandan hacer un recorrido por el marco legislativo que atañe a este campo y repasar algunas líneas de lecturas del texto de ley que creemos indispensables para poder avanzar a preguntarnos por las interrelaciones entre modalidades o aquello que podríamos llamar: intermodalidades en el marco de la heterogeneidad de la educación de jóvenes y adultos.

Se realizará un aporte desde tres investigaciones que permiten dar cuenta de diversas realidades al interior de las aulas de la educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y de las prácticas de enseñanza que allí se construyen, prestando principal atención a las personas y los contextos que configuran los espacios y las prácticas. Se busca visibilizar problemáticas, dar cuenta de la heterogeneidad que conforma la EDJA y en este marco preguntarnos por la modalidad y las interrelaciones con otras modalidades que son necesarias a la hora de atender integralmente a los sujetos educandos. Finalmente se instalará una agenda de preguntas que permiten abrir a nuevas líneas de debates.

Palabras Claves: Educación de Jóvenes y Adultos, Heterogeneidad, Modalidades, Intermodalidades, LEN

Consideraciones generales del trabajo

“...la determinación de clase, al igual que la de género, raza (así como otras condiciones sociales que sitúan a los sujetos en relaciones de dominación-subordinación) no puede aislarse en ningún análisis que verdaderamente intente dar cuenta de los procesos sociales.” (Anzorena; 2014: 36)

En el presente trabajo se presentan avances en la construcción de una perspectiva de género para el análisis de las propuestas de educación de adultos en contextos de encierro, desde un recorte que permite pensar los estudios sociales, culturales y educativos. Este enfoque aporta al análisis de la situación de las mujeres en contexto de encierro, a la vez que visibiliza diferencias y desigualdades que surgen en las políticas públicas según las características sexo-genéricas de los destinatarios. En este sentido, se han recuperado trabajos que permiten pensar la relación entre mujeres, políticas públicas y Estado, reconociendo la construcción androcéntrica del mismo y el impacto diferencial sobre la población de mujeres y LGTB de las legislaciones y políticas que emanan del mismo.

En este marco, proponemos un breve recorrido histórico que permita pensar las políticas diferenciales según el género en materia punitiva durante el siglo XX respecto de lo que denominamos un proyecto correccional femenino estatal en manos de una orden

religiosa. El posterior proceso de secularización de las mismas a partir de la incorporación de las mujeres al modelo punitivo actual -que se grafica en el traslado al Complejo penitenciario de Bouwer para el caso de Córdoba- será objeto de futuros trabajos.

El Estado desde una óptica de género

“No entendemos al Estado como un actor separado y por encima del conjunto de la sociedad. Cuya intervención es una mediación imparcial; o como si fuera el mero reflejo de los intereses de las clases dominantes. Por el contrario, consideramos al Estado como arena de negociaciones y articulaciones políticas, como parte constitutiva del conflicto social cuya intervención es efecto de las relaciones de fuerza que están en pugna en la sociedad.” (Oszlack citado en Anzorena; 2014: 30)

En el intento de acotar las definiciones sobre Estado se recuperan elementos conceptuales de diversos autores (Campeone, 2005; Pereyra, 1979; Rockwell, 1987; Maritano y Deangelis, 2014; Federicci, 2010; Boholavsky, 2005), quienes plantean que el Estado es una estructura compleja comprometida con el sostenimiento de las estructuras económicas e ideológicas que subyacen en la sociedad capitalista, pero al mismo tiempo que al interior de la clase dominante se juegan disputas y conflictos siendo el Estado también objeto de lucha para quienes expresan diferentes posiciones dentro de esta clase. En este sentido, Gramsci concibe al Estado no como mero “instrumento” de la clase dominante, que lo toma y usa como tal, sino como el lugar donde la clase dominante se unifica y constituye para materializar su dominación no sólo mediante la fuerza, sino por medio de una complejidad de mecanismos que garantizan el consentimiento de las clases subalternas. (Gramsci citado en Campeone; 2005) Desde esta perspectiva hemos comenzado a desentramar las tensiones que surgen entre actores e institucionalidades que pueden identificarse como parte de la estructura estatal, que en determinados momentos comparten una ideología y políticas de gobierno, pero que sin embargo expresan formas diferenciales de entender las políticas públicas, en las que destacamos no sólo se encuentra presente una disputa de clase sino también de género.¹²⁴

Del mismo modo que proponemos comenzar a pensar al Estado como una entidad compleja cuya unidad y diversidad son parte constitutivas de su existencia, en el cual es preciso dejar de ver uniformidad de clase para comprender las dinámicas de las luchas y conflictos por la construcción de hegemonía, en el cual -al mismo tiempo- urge recuperar la noción de clase para comprender el sentido de las políticas estatales respecto del sostenimiento de un modelo injusto para amplias mayorías, se impone la necesidad de comenzar a mirar al Estado como una construcción histórica hegemonizada por una perspectiva centrada en el hombre como modelo de ciudadano. Esto no quiere decir que en la estructura estatal no haya mujeres, o no existan políticas específicas de género. Lo que implica es que la perspectiva dominante y hegemónica

124 En este marco, un elemento que nos permite identificar dichas relaciones es la legislación vigente y los modos de resignificación de las políticas públicas desde sus diferentes escalas (Nacional, Provincial y Local). Este tema se ha presentado como clave y se está reconstruyendo a partir de la lectura de documentos y lineamientos de políticas y articulaciones entre jurisdicciones y ministerios. A su vez, también se han recuperado voces de actores clave del escenario en análisis y se encuentra en proceso de análisis los aportes que los mismos realizan a la comprensión de la temática.

plantea como una visión universal algo que es construcción histórica y parcial desde una perspectiva androcéntrica de la ciudadanía y que en tanto se sostiene desconoce a otros sujetos o los coloca en el lugar de minorías. Incorporar la perspectiva de género para visibilizar a las mujeres y a otros sujetos es un aspecto central en la comprensión de la totalidad del aparato estatal. Proponemos dejar de ver al Estado como entidad objetiva y libre de conflicto social, que gobierna de manera sexualmente neutra sobre sujetos sin sexo ni género, para comprenderlo en cambio como una construcción histórica y social hegemónica.

En el proceso de visibilizar el género en la constitución estatal interesa destacar dos aspectos. Por un lado, que el género es una construcción social convertida en norma que afecta a toda la población en tanto relación de poder. Por lo tanto, es importante notar las diferencias y desigualdades de género no como un problema de minorías, sino como una relación social. “En la práctica estatal concreta las políticas sociales son pensadas como políticas sexualmente neutras dirigidas a la atención de la pobreza y la vulnerabilidad; mientras que las políticas 'de género' o con componente de género son aquellas dirigidas a las mujeres como si portar un cuerpo sexuado fuera una particularidad de algunos cuerpos.” (Anzorena; 2014: 34)

Por otro lado, que es necesario visibilizar la relación entre lo público y lo privado como un espacio en transición, no definido de modo estático y por sobre todo permeado por las dinámicas del Estado y la sociedad civil en sentidos complejos y muchas veces contradictorios. Desde la perspectiva asumida recuperamos los aportes de Sonia Fleury quien indica que “la ciudadanía como relación entre 'individuos igualados' formalmente y el Estado es, por un lado, una condición para la reproducción del orden social en cuanto oculta la lucha de clases y la existencia de las relaciones contradictorias de explotación -y podemos agregar la opresión de género y racial-, y, por otro, afirma la aparente división de lo privado y lo público como dos espacios sociales separados, el primero habitado por individuos y el segundo por ciudadanos. De la misma manera se puede decir que el estado consagraría la separación entre ciudadano público y la mujer doméstica.” (Fleury citado en Anzorena, 2014: 28)

En síntesis, tal y como afirmamos que el Estado no es neutro respecto de intereses de clase -al tiempo que reafirmamos que esto no supone que actúe de manera monolítica respecto de una clase unificada sino que es escenario de luchas y disputas por su control y conducción- es preciso abandonar la idea de Estado como neutro en materia de género. Esto implica que comencemos a visibilizar las consecuencias de las políticas públicas que se presentan como objetivas y sexualmente neutras desde una concepción androcéntrica, a la vez que tomar críticamente aquellas que se presentan como respuestas a demandas específicas de género pero presentando a los sujetos de nuevos derechos como especiales, diferentes o anómalos.

Respecto de las políticas de castigo, entendemos que es central comenzar a analizar sus alcances desde una perspectiva de género ya que “nos permite hacer visibles, por un lado, las particulares dimensiones que adquiere la violencia estatal sobre los cuerpos femeninos encarcelados y el despliegue de este control sobre sus redes familiares y

comunitarias, y por otro, adentrarnos en un análisis más exhaustivo de las reconfiguraciones del poder punitivo del estado sobre poblaciones cada vez más excluidas de los alcances del estado de derecho.” (Malacalza, 2015: 133). En este sentido, numerosos trabajos destacan la especificidad del castigo y de las consecuencias sociales, económicas y familiares del encierro en el caso de las mujeres (Antony, 2007; Malacalza, 2015; Cruels e Igareda, 2005; Antony, 2007; De Miguel Calvo, 2014; Almeda Samaranch y otra, 2017; CELS, 2011).

Políticas públicas diferenciadas por el género.

“Curiosamente, el giro escéptico y empiricista que han adquirido los estudios sobre las instituciones de control social argentinas no han incluido examen alguno de las cárceles femeninas, acaso las que más justifican aproximaciones de este tipo. No solamente porque las mujeres encarceladas no eran enviadas a establecimientos organizados sobre bases científicas o penitenciarias, sino porque en 1890 las cárceles femeninas fueron entregadas al cuidado de una congregación religiosa.” (Caimari; 2007:2)

En Argentina, desde 1890 la encargada del resguardo de las mujeres, ya fuera por la realización de algún delito o por diversos motivos (desamparo, abandono), fue la Orden del Buen Pastor, congregación que se hizo cargo de gran parte de los institutos penales de mujeres en América Latina, durante casi cien años (Ini, 2000). En Córdoba, el reciente traslado de la cárcel de mujeres al establecimiento penitenciario de Bouwer –en el año 2003- indica la permanencia en el tiempo de este modo de organización del castigo de privación de la libertad, y manifiesta el proceso de secularización que se desarrolla en relación con este tipo de institucionalidad. En este sentido, ha resultado de gran relevancia la lectura de los trabajos realizados en torno a las temáticas del encierro femenino, así como de las condiciones específicas que asumió en Argentina y en Córdoba (Maritano y Deangeli, 2015; Caimari, 2007; D'Antonio, 2010; Sánchez Busso, 2009; Tello Weiss, 2010; Nari y Fabre (comp.), 2010).

La organización diferencial del castigo entre mujeres y varones encontraría en la definición de las primeras como seres inferiores y necesitadas de tutela algunos de sus fundamentos; esto -sedimentado en la legislación- dio lugar a una multiplicidad de intervenciones, poco vinculadas a los postulados científicos sobre el delito y con una gran impronta religiosa. “Durante años y en muchos aspectos, si no todos, el derecho penal consideraba a las mujeres – en términos claros y directos- seres inferiores a los hombres, con capacidades de actuación diferentes y menos valoradas que las del sexo masculino. [...] Las transgresiones relacionadas con su conducta sexual o su rol doméstico (elementos estructuradores básicos de su género) eran criminalizadas como así también cualquier otro comportamiento 'desviado' que cuestionara dicho rol asignado de género.” (Sanchez Busso; 2008: 25)

Desde fines del siglo XIX y hasta la década del '70 en pleno siglo XX, el encierro carcelario propiamente y las condenas dictadas tendrían como función central reforzar -

contra las formas de la sexualidad femenina y de las relaciones de familia, maternidad y parentescos de los sectores populares- un modelo de castidad y fidelidad sexual que daba lugar a “...hacer aprender a la condenada el trabajo doméstico, considerado fundamental para absorber el rol femenino, pero además importantísimo económicamente, por cuanto que de él depende el trabajo asalariado de otros miembros de la familia.” (Bergalli y Bodelón (1992) citado en Sanchez Busso; 2008)

Se consolidó un formato que redujo las potestades de las mujeres respecto de la propiedad, la organización familiar, el conocimiento ancestral y la capacidad de curar, la libertad de la vivencia del cuerpo y su sexualidad, entre otros; y que la dispuso bajo la tutela del hombre, enclaustrada en el hogar o en otras instituciones de encierro, sin posibilidades de decidir sobre su propia vida y castigada por desobedecer a las expectativas que sobre su género se imponían. Este proceso no debe ser entendido como meramente social, cultural o religioso sino también en el marco de un modelo económico y político.

En este sentido la perspectiva de género permite reforzar que los patrones de género son construidos socialmente e impuestos a lo largo del tiempo a través de la represión, las instituciones, la religión y las leyes, tanto para los varones como para las mujeres. “De tal forma, ambos controles — el penal en la esfera pública y el informal en la privada— aunque con competencias distintas se interrelacionan y dirigen hacia un fin común: la reproducción del status quo. El orden público es un orden entre varones y el privado, el dominio de los varones sobre las mujeres.” (Sanchez Busso; 2008: 35)

Podemos identificar así a lo largo del siglo XX un modelo correccional para las mujeres que se encontraba por fuera del reformismo positivista y científico instalado en los debates sobre el delito masculino. Mientras en la Penitenciaría Nacional se enorgullecían de los avances en infraestructura, tratamiento, formación laboral y corrección de los penados, la situación de las cárceles al interior del país sería de una precariedad importante (Boholavsky; 2005). En particular -según Caimari- el número y características de los delitos cometidos por mujeres no ameritaría por parte del Estado la inversión necesaria ni la preocupación por el dispositivo que se encargara de ellas (Caimari; 2007). Al menos por estos motivos, entre otros, el encierro de las mujeres pasó a manos de la Orden del Buen Pastor, que asumió la tarea de modo exclusivo con personal de su congregación y definió el Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor, sin adscribirse a ningún formato vigente para el caso de los hombres (Deangeli y Maritano: 2014).

“A pesar de los desacuerdos entre las hermanas del Buen Pastor y los funcionarios estatales que trataban con ellas, todos compartían una percepción fundamental en relación a las posibilidades laborales de las mujeres pobres y marginales. La continuidad de ochenta años en la dirigencia de la cárcel se desarrolló sin demasiados debates sobre su función. El Buen Pastor nunca debió competir con un proyecto estatal alternativo: más bien, ocupó un vacío de proyecto.” (Caimari; 2007:7)

Sobre este aspecto, y desde la perspectiva que tomamos en este trabajo es preciso destacar que no es el “vacío de proyecto” estatal (Caimari; 2007) lo que predominó durante el período en que la Orden del Buen Pastor se hizo cargo de las cárceles de mujeres sino una política de Estado que otorgó a una orden religiosa el dominio absoluto en la dirigencia de las mismas. Esto es fundamental al momento de comprender por qué la preeminencia del formato religioso hasta la década del '70 a pesar de los debates y reformas parciales que intentaron incorporarse desde diferentes actores de la sociedad civil. Es esta perspectiva la que permite ver dirección política donde aparecía vacío, respecto no sólo del rol del Estado sino del lugar de las mujeres en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos del siglo XX. Ante la aparente desidia del Estado, hay que dejar de ver pasividad, y en cambio visibilizar la fuerza de un mandato de domesticación y normalización de las mujeres, funcional al sistema capitalista, que en términos más concretos traspasó las fronteras de los gobiernos y de sus ideologías a lo largo de casi un siglo. De este modo se puede resaltar la existencia de un proyecto correccional femenino estatal en manos de la iglesia, como una forma de tercerizar esa función pero no por ello dejar de definir su encuadre. La prisión de las mujeres no fue entregada a una organización secular, de letras o profesionales sino a una institución religiosa. Y ese sería parte del debate de mediados de siglo XX con sectores progresistas que solicitaban la secularización de las prisiones para mujeres y la formación de las mismas para el mercado laboral, en consonancia con su llegada a diferentes ámbitos de estudio, profesionales y la conquista de derechos sociales y políticos de la época.

En el mencionado reglamento se puede identificar un Proyecto Correccional femenino que, en palabras de las autoras Deangeli y Maritano (2015), refiere al conjunto de especificidades que caracterizaron la administración del castigo femenino por la Orden del Buen Pastor en Córdoba; y que sería refrendado por el Estado, abonando a nuestra tesis de la relevancia de considerar las características del encierro femenino como política de Estado diferenciada según el género, a pesar de la supuesta tensión con los postulados cientificistas sostenidos en general para el caso de los hombres. Esta caracterización es central en tanto supone una determinada definición de “mujer” como sujeto social y de la delincuencia femenina como desvío moral que debe ser reformado a través de un tratamiento religioso. No fue la mencionada Orden Religiosa la que tomó para sí la tarea de encauzar a las reas, sino el Estado quien otorgó las potestades señaladas y los recursos económicos necesarios -a pesar de que se expresara la escasez de los mismos en determinados momentos-.

La perspectiva de género asumida, sin centrarse exclusivamente en la mirada hacia las mujeres encuentra en la visibilización de los procesos de control y reforma de las mismas instrumentos, mecanismos y dispositivos referidos a la educación y control social de las clases trabajadoras y los sectores populares, aspecto que será central comprender para analizar las tensiones que se expresan en la actualidad entre las lógicas penitenciarias y escolares en la escuela secundaria de las mujeres presas.

Reflexiones de cierre

Las temáticas aquí trabajadas involucran elementos complejos que requieren de mucha reflexión en especial desde la especificidad de la educación de adultos, modalidad que poco ha dicho respecto de la perspectiva de género. A riesgo de desviarnos en nuestros objetivos de investigación del proyecto de tesis doctoral, hemos considerado importante visibilizar las temáticas presentadas como avances en este trabajo. El cruce entre las modalidades educativas de adultos y contextos de encierro demanda para el caso de las mujeres presas un detenido análisis de las políticas públicas desde una mirada de género del Estado. Consideramos que desde el reconocimiento de esta genealogía será posible pensar la actualidad de las tensiones en las prácticas educativas entre institucionalidades diversas como la escuela y la cárcel.

Se encuentra en proceso el análisis de las políticas públicas destinadas a las mujeres desde el comienzo de este milenio, en especial las vinculadas a la criminalidad femenina. Posiblemente puedan estos trabajos parciales comenzar a plantear la necesidad de una mirada de género desde la investigación educativa, como forma ineludible de atender a un aspecto central de la vida de las mujeres y de otros sujetos sociales.

Poner en debate el género del Estado posiblemente podría enriquecer los trabajos de nuestro campo de estudio, en tanto atendamos también a la compleja trama estatal que ofrece algo más que un contexto específico de estudio, como es el caso de las cárceles; y que -en cambio- visibiliza formaciones sociales, orientaciones políticas y desigualdades hacia las mujeres que transitan celdas y aulas.

Bibliografía

ANZORENA, C. (2014) Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del estado y las políticas públicas. *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*. Tandil, año 7, n°11, julio de 2014. ISSN: 1852-2459.

CAIMARI, L. (2007) “Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940)” (pp. 427-450), *Nueva doctrina penal* 2.

D'ANTONIO, D. (2010) Las nuevas estrategias de control del estado en torno al encierro de mujeres y la nueva agencia política femenina en los tempranos setenta. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*, disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5141/ev.5141.pdf

DE MIGUEL CALVO, E. (2014) Encarcelamiento de mujeres. El castigo penitenciario de la exclusión social y la desigualdad de género. Universidad de Deusto. *Revista Zerbitzuan* n° 56. Iraila, septiembre 2014.

DI LISCIA, M. S. y BOHOLAVSKY, E. (2005) *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión*. Prometeo libros, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de La Pampa.

- DI NELLA, D. y ALMEDA SAMARANCH, E. (2017) Mujeres y cárceles en América Latina. Perspectivas críticas y feministas. ISSN: 2013-9004 (digital)
- FEDERICI, S. (2010) Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva. Editorial Traficantes de sueños. Madrid.
- GHIRARDI, M. y VASSALLO, J., (2010) “El encierro femenino como práctica. Notas para el ejemplo de Córdoba, Argentina, en el contexto de Iberoamérica en los siglos XVIII y XIX” (pp. 73-101), Revista de Historia Social y de las Mentalidades 14.
- MARITANO, O. y DEANGELI, M. (2014) La construcción de género y las producciones jurídicas. El Reglamento del Correccional de Mujeres y Asilo del Buen Pastor (Córdoba, 1900). Ponencia presentada en el 3º Congreso de Género y Sociedad, “voces, cuerpos y derechos en disputa”. Eje I: Saberes feministas y LGTTIBQ: Producción crítica de conocimiento.
- MARITANO, O. y DEANGELI, M. (2015) Un proyecto correccional femenino. Universo social y lógica institucional de la Cárcel del Buen Pastor, Córdoba 1892-1910. Anuario de la Escuela de Historia Virtual, año 6, n.º 7, pp 37-53. ISSN: 1853-7049.
- PEREYRA, Carlos. (1979) “Gramsci: Estado y sociedad civil” Cuadernos Políticos, número 21, México, D.F., editorial Era, julio-septiembre, pp. 66-74.
- ROCKWELL, E. (1987) “Repensando institución: una lectura de Gramsci”. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- SANCHEZ BUSSO, M. N. (2009) Sistemas penales y mujeres. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género: Géneros. N°5, época 2, año 16, marzo-agosto de 2009. pp.23-43.
- VALOBRA, A. M. (2015) El Estado y las mujeres, concepciones en clave feminista. Estudios sociales del Estado. Volumen 1, número 2, segundo semestre de 2015 – ISSN: 2422-7803.
- VASSALLO, J. (2006) Mujeres delincuentes. Una mirada de género en la Córdoba del siglo XVIII, Córdoba.
- VIEL MOREIRA, L. F. (s/f) Mecanismo de control social sobre los sectores populares femeninos en la Córdoba de fines del siglo XX. Universidad Estadual de Maringá. Brasil.

Título: Jóvenes rurales y educación secundaria. Promesas y cuestionamientos en las perspectivas de futuro

Autora: Verónica V. Ligorria

Correo electrónico: veroligorria@gmail.com

El trabajo es parte de un estudio mayor, que da cuenta de los múltiples procesos que involucra transitar el trayecto de la educación secundaria en el contexto rural, en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (FFYH – UNC). Esta presentación intenta acercar algunos elementos analíticos sobre el lugar que cobra la temática de la juventud rural en la educación secundaria rural actual, entendiéndola como un espacio privilegiado para la socialización juvenil y el cumplimiento del tramo obligatorio de educación, como un derecho y un medio hacia la igualdad de oportunidades.

En este marco, se torna importante indagar la experiencia de transitar dicho tramo en instituciones que cuentan con albergues mixtos, y los sentidos que los jóvenes le otorgan a dicho trayecto. Particularmente se enfocará en las dimensiones que adoptan las perspectivas de futuro construídas en esos recorridos, y como las mismas muestran un cruce de tensiones que redefinen los fines de la misma escolaridad. Para esto se combinan análisis realizados tanto en la provincia de Córdoba, como en otros espacios nacionales y latinoamericanos, que ayudan a complejizar los ejes seleccionados.

Palabras claves: juventud rural, secundaria rural, proyectos de futuro

Introducción

El presente trabajo se enmarca en las investigaciones realizadas en torno a la educación secundaria rural cordobesa que derivaron en Tesis de Maestría en el año 2008, y que actualmente son parte de una investigación mayor, que da cuenta de los múltiples procesos que involucra transitar el trayecto de la educación secundaria en el contexto rural, en el marco de la carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación (FFYH – UNC).

A su vez estos abordajes forman parte del Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos y Educación Rural¹²⁵ del cual participo como investigadora, que analizan los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural y de jóvenes y adultos, considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen.

Este trabajo intenta acercar algunos elementos analíticos sobre el lugar que cobra la temática de la juventud rural en la educación secundaria rural actual, entendiéndola como un espacio privilegiado para la socialización juvenil y para el cumplimiento del

¹²⁵ Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

tramo obligatorio de educación, como un derecho y un medio hacia la igualdad de oportunidades.

En este marco, se torna importante indagar la experiencia de transitar dicho tramo en instituciones que cuentan con albergues mixtos, y los sentidos que los jóvenes le otorgan. Particularmente se enfocará en las dimensiones que adoptan las perspectivas de futuro construídas a partir de esos recorridos, y como las mismas muestran un cruce de tensiones que redefinen los fines de la misma escolaridad.

Para esto se combinan análisis realizados tanto en la provincia de Córdoba, como en otros espacios nacionales y latinoamericanos, que ayudan a complejizar los ejes seleccionados.

Juventud rural y escuela secundaria.

Este trabajo destaca que a pesar de que la temática de la juventud ha sido preponderante en las investigaciones académicas del campo educativo y socio antropológico de los últimos años, las producciones que enfocan en los jóvenes rurales, y mas específicamente en los que transitan la educación secundaria rural, continúa siendo un objeto de estudio poco desarrollado desde las investigaciones académicas pero también en las políticas públicas.

El artículo de Ames y Padawer (2010) menciona que “la distinción entre educación y escolarización (Levinson y Holland, 1996), ha permitido a la antropología **reconstruir las experiencias formativas cotidianas de niños, niñas, jóvenes y adultos** a partir de la intersección conflictiva de la escuela moderna (en su expresión en las distintas formaciones de los estados nacionales) y otras formas sociohistóricas de educar (Lave y Wenger, 2007; Rogoff 1993)”.

En relación con la temática de juventud rural, aunque se destacan antecedentes específicos a nivel latinoamericano (Pacheco, 2003; Weisheimer, 2010), **en el abordaje de las experiencias formativas cotidianas** se refuerza la tendencia donde las voces que están generando teoría se gestan en campos como la agronomía, geografía, sociología, economía; y en escasísimos casos desde la pedagogía o antropología de la educación.

Con estos puntos de partida, constituye un aporte interesante el trabajo de Ines Olivera (2009), el cual ha permitido trazar un panorama descriptivo y analítico acerca de las secundarias rurales en Perú, y los sentidos que la escolaridad adquiere para los jóvenes. Se plantea rescatar la perspectiva de las personas que están directamente involucradas en esos procesos educativos, tales como estudiantes, familias y comunidades; recuperando como los sujetos involucrados piensan sobre la escuela y se relacionan con ella, construyendo vínculos que permiten sostenerse en la trayectoria escolar. Propone esta línea analítica como una aproximación a los problemas de interrupción, repetición y abandono de la escolaridad, incluyendo las propias decisiones de los estudiantes y no solo los aspectos estructurales. La autora sostiene que “que la escuela tiene sentido para la juventud por varios motivos, y no apenas por la significación de los saberes escolares,

dejando aun más improbable que la baja calidad educativa sea causa directa de interrupción escolar” (2009: 67).

En la misma línea, la perspectiva de los desarrollos que he realizado en los últimos años y que se nutren de los aportes del Programa al cual pertenezco, entienden a la **escuela secundaria rural** como un espacio privilegiado para la socialización juvenil y para el cumplimiento del tramo obligatorio de educación como un derecho y un medio hacia la igualdad de oportunidades. Se entiende que el proceso educativo de jóvenes rurales está ligado principalmente a dicha escuela, pero también estrechamente vinculado a otros actores sociales de la zona, tales como familias, organizaciones sociales, religiosas, políticas entre otras, que interpelan a la escuela de múltiples maneras.

En los análisis sobre escuelas rurales en Córdoba (Cragnolino, 2004, 2007; Cragnolino y Lorenzatti, 2002; Ezpeleta 1991) se plantea que éstas constituyen un lugar de encuentro y una de las únicas materializaciones visibles del estado en esos espacios, por lo que concentran diversidad de prácticas sociales y de políticas asistenciales estatales.

Esto también puede verse en el trabajo de Olivera (2009), donde expresa que ante la dificultad de construir espacios de participación colectiva de jóvenes, en el caso de Chaquira - ámbito en donde se realizó su investigación - la secundaria es un espacio de encuentro y de establecimiento de nuevas amistades. Por estar fuera del caserío, y por consecuencia fuera del ámbito de control de los adultos, la escuela puede ser percibida como un espacio de mayor “libertad”, aun considerando la fuerte disciplina impartida en la escuela investigada.

La autora despliega un completo análisis de los múltiples sentidos que la escolaridad tiene para la juventud de Chaquira. Una de las categorías centrales refiere a la escuela secundaria como “*espacio de socialización*” (2009: 81), ya que los jóvenes se conocen e interactúan en el colegio, lo cual les permite conocer personas “distintas” y compartir sus experiencias en un espacio donde se promueven amistades inter-género y en clara diferencia con lo que ocurre al interior del caserío.

En el caso de la provincia de Córdoba, se presentan situaciones similares. En la escuela analizada la presencia de un albergue mixto es motivo de sentidos que entran en tensión. Aparecen numerosos interrogantes orientados al desarraigo que conlleva la partida de los jóvenes del campo, el alejamiento de los espacios familiares y la convivencia entre ambos sexos, lo cual es motivo de temores y resistencias familiares que en muchos casos justifican la inasistencia y por ende, la interrupción del trayecto escolar.

Pero de acuerdo a la perspectiva de los jóvenes, los últimos registros dan cuenta de situaciones diferentes en lo cotidiano: para los chicos no es un problema significativo la separación de sus familias y de su entorno. El primer año cuesta un poco más pero luego el albergue funciona como una motivación determinante de la asistencia al secundario, tanto para chicos como para chicas; ya que permanecer en el albergue para estudiar es también poder disponer de tiempos y de espacios con mayor autonomía y distracción de lo que sería si permanecieran en sus casas, parajes alejados o viviendas en medio del campo. Es una opción social y de encuentro para jóvenes que lo eligen para

deliberadamente alejarse de espacios de mayor aislamiento y asegurar el encuentro entre pares.

Escuela y perspectivas de futuro

Otro eje central que toma presencia en los discursos de los jóvenes investigados es la continuidad de estudios superiores una vez culminada la secundaria, donde se alude tanto a la posibilidad de seguir carreras terciarias (profesorados) y lograr recibirse, “*tener un título*”, “*seguir estudiando y tener el mejor futuro posible*”, o formarse para peluquera o policía, siendo esto último una de las opciones de mayor selección.

Otro aspecto que aparece con mucha relevancia es la mirada puesta en conseguir un puesto de trabajo como proyecto de futuro, en algunos casos vinculado a estudios superiores pero en otros con alcance a corto plazo luego del egreso; se habla de “*conseguir un trabajo*”, “*tener un buen trabajo*”, “*llegar a mis metas: estudio y trabajo*” es una constante en los registros de la mayoría de los estudiantes, y que se suma a expresiones que apuestan a la superación, “*mi futuro lo tengo que formar yo mismo y hacerlo muy bueno, compartir cosas buenas con personas que me acompañen*”.

En otros casos, el futuro está asociado directamente con la posibilidad de formar una familia junto a su pareja.

Se estima que esto no difiere de las tradicionales expectativas puestas en la culminación de estudios superiores como una meta a futuro próximo para estudiantes rurales y sus familias, y aquellos como vía de acceso al trabajo y de ascenso social. El trabajo de Cragnolino (2001) ahonda en el papel decisivo que tiene la escuela y la continuidad de los estudios en los sectores rurales, analizando que el paso por la escuela primaria y la secundaria son condición de superación de la situación de privación o escasez de las familias. Esto se constituye en base para la adquisición de saberes y la integración al mercado de trabajo, y donde la ausencia de escolaridad básica compromete la posibilidad de ser un miembro pleno de la sociedad e invalida la posibilidad de ascenso social.

Estos aportes pueden combinarse con lo presentado por Ames en el contexto peruano (2002), en un trabajo que recupera las diversas opiniones y expectativas de varias comunidades rurales frente a la educación. La autora menciona que “la educación escolar sigue siendo hoy, en muchos poblados rurales, la promesa para salir del atraso y la ignorancia, de la pobreza y de la discriminación. Para algunos, es la forma de lograr un espacio en la sociedad, de ser reconocidos como sujetos de derechos tanto como los pobladores de las ciudades y ser así objeto de una valoración social positiva. Es la posibilidad de ascender socialmente y adquirir un estatus superior. Es igualmente el medio para dejar de ser campesinos, de que los hijos no pasen por las mismas penurias y el trabajo duro en el medio rural y mejoren su nivel de vida. Es la posibilidad de ser «algo» y poder salir a otros sitios, a la ciudad y conseguir trabajo” (2002: 27).

Sin embargo, tanto en los relevamientos realizados hasta el momento en Córdoba, como lo relatado por la autora peruana, o por Ana Padawer y su equipo (2013) en el contexto

de la provincia de Misiones, en los últimos años las tradicionales promesas de ascenso o los “mitos” acerca de los beneficios de la educación han tomado matices diferentes, acercándose a cuestionamientos o a visiones poco esperanzadoras acerca de sus beneficios.

Para muchas familias rurales cordobesas, y también las misioneras que recupera Padawer (2013), la propuesta de secundaria rural está atravesada por múltiples dimensiones que condicionan su asistencia, consolidando la figura de la secundaria del pueblo, la urbana, como la oferta legítima y de calidad. Se recurre a la secundaria del campo cuando las restricciones económicas o la inexistencia de transporte público regular no permiten el traslado diario, o sino cuando luego de experiencias urbanas de repitencia y abandono, la opción rural se presenta como más accesible y de mayor contención. O en otros casos, se la elige a pesar de las condiciones precarias de acceso a la tierra de los pobladores de la zona, que ponen en duda su futuro rural.

En consonancia, Ames (2002: 27) relata una experiencia similar en torno a una escuela primaria en una comunidad andina, donde “una primera y generalizada constatación entre los padres y madres de familia es la mala calidad de la educación que reciben sus hijos e hijas en las escuelas rurales. Para lo que ellos quieren, esa escuela no les sirve. Los pocos que pueden disponer de algunos recursos económicos y prescindir del trabajo de sus hijos e hijas, los envían a estudiar al pueblo más cercano. En las comunidades cercanas a estos pueblos, de mayores relaciones con el mercado, y con productos comparativamente más rentables que pueden generar mejores ingresos, las pequeñas escuelas van quedando despobladas y asisten sólo los más pobres de la comunidad”.

En el contexto relatado por Ames, hacer la secundaria se torna un camino con demasiados obstáculos; “cuando preguntamos qué les gustaría que sean sus hijos, es raro encontrar las respuestas de antes, referidas a las prestigiosas profesiones de abogado, médico, ingeniero. Después de más de diez años de educación, los padres esperan que sus hijos puedan ser - si la suerte los acompaña, si se esfuerzan bastante y «si su cabeza da» - chofer, maestro albañil, promotor de salud, técnico sanitario. Aspirar a otras cosas resulta más difícil: con una mala formación y con los enormes gastos que supone para la familia la secundaria y mucho más la educación superior, es una meta demasiado lejana como para imaginarla siquiera”. (2002: 27)

Esto se combina con lo que vimos anteriormente en el relato de los jóvenes rurales cordobeses y misioneros, donde conseguir un trabajo en la ciudad cercana o pensar formarse como policías, gendarmes o peluqueras, habla de que las aspiraciones también se han devaluado.

Retomando los aportes de Padawer y equipo (2014), vemos como las posibilidades de acceder al secundario y la elección y finalización de la escuela en sus distintas orientaciones, se articulan con la formación en el trabajo rural, desde las proyecciones de futuro urbano y/o rural de adultos y jóvenes.

Los abordajes estudiados se sitúan en el contexto del sudoeste de la provincia de Misiones, en una Escuela de la Familia Agrícola (EFA), institución organizada bajo la modalidad de alternancia.¹²⁶

Las autoras plantean que “la EFA puede ser un comienzo para una educación superior vinculada al agro para estos jóvenes rurales, aunque del trabajo de campo surge que sólo en una minoría de los colonos egresados de la EFA seguía este trayecto. Esto se vincula al menos a tres cuestiones estructurales que exceden a la propuesta educativa de la modalidad: la primera radica en que el acceso a la educación de nivel superior es difícil para cualquier familia de colonos, porque implica sostener a los hijos en una vivienda urbana. Pero aún cuando estuvieran dadas estas condiciones, se presenta para los colonos la segunda dificultad: no todos los hijos pueden acceder a una propiedad en herencia, por lo que los estudios agrarios resultan en una opción de menor significatividad en términos de proyecciones de futuro. En tercer lugar, los estudios agrarios suelen descartarse por el entendimiento de que el trabajo rural es “sacrificado”, percepción atribuida de modo inherente a la actividad cuando en rigor se vincula a las condiciones de clase. (2013:58)

Como mencionamos anteriormente, el trabajo expresa que la construcción de futuro vinculada a la educación secundaria agrícola y a la posibilidad de continuar estudios superiores se asocia también al magisterio y a las fuerzas de seguridad; en este caso se aspira a ingresar a Gendarmería Nacional, ya que cuenta con presencia en la ciudad. Por otro lado, destacan y advierten que el proyecto de formarse en las fuerzas de seguridad no es exclusivo de los jóvenes rurales, sino que también aparece en sus pares urbanos, con los cuales comparten la experiencia escolar cotidiana; donde “la circulación de alternativas y aspiraciones entre compañeros de estudio podría de esta forma, homogeneizar las trayectorias de los jóvenes 'del pueblo' y 'las colonias’” (2013:60)

Con amplio paralelismo con los sentidos que podrían construirse en el contexto cordobés, las autoras concluyen que la escuela secundaria rural adquiere sentidos contradictorios en relación a los proyectos de futuro de esos jóvenes; por apostar a la formación agrícola en un contexto de restricción de oportunidades de futuro para la vida rural, donde la escuela se transforma, en la mayoría de los casos, en un “final de recorrido”.

Reflexiones finales

Para culminar, entiendo que los aportes seleccionados son interesantes pistas analíticas que trazan un panorama que demanda ahondar analíticamente en la educación secundaria rural, como una combinación singular y compleja

¹²⁶ La Escuela de la Familia Agrícola es una propuesta institucional de educación secundaria, de gestión privada, organizada bajo la modalidad de alternancia. La alternancia es una propuesta pedagógica donde los alumnos permanecen quince días en la escuela y quince días en su casa, donde integran actividades escolares con familiares y comunitarias, a través de tareas promovidas y sistematizadas desde la escuela. A su vez, durante la estadía en la casa, los docentes se acercan a los alumnos, realizan visitas y acompañan la resolución de tareas particulares por cada materia y de actividades productivas que desarrollan en sus hogares.

que entrama políticas educativas de ampliación de la obligatoriedad escolar con sentidos particulares de hacer la secundaria en contextos rurales empobrecidos.

El trabajo de Messina y Pearson (2014) nos muestra que la asistencia a la secundaria obligatoria manifiesta ciertas representaciones que vinculan la obtención del título con la posibilidad de conseguir cierta movilidad social, definida en términos de un “mejor” trabajo; aunque en casos minoritarios, la representación del título aparece ligada a los lazos afectivos que despliega la escuela, o directamente a la equivalencia con un simple “papel”...

Las autoras se preguntan “si la escuela se cristaliza como el espacio en el cual los jóvenes sienten que pueden producir un conocimiento que les permita pensar en su futuro próximo, de manera activa y dinámica (...), y donde la obligatoriedad reenvíe otros sentidos a la escuela, más allá de los datos porcentuales que puedan obtenerse sobre la mejora en los alcances de la 'terminalidad' a partir de la nueva normativa”. (2014:12).

Los relevamientos realizados hasta el momento en esta investigación han permitido constatar, tal como lo relatado por Ames (2002) en el contexto peruano, que en los últimos años las tradicionales promesas de ascenso o los “mitos” acerca de los beneficios de la educación han tomado matices diferentes, acercándose a cuestionamientos o a visiones poco esperanzadoras. Ante esto la autora habla de “*mitos achatados*”, cuando las aspiraciones a lograr luego del egreso de la secundaria se han devaluado.

En el contexto local estudiado, la educación superior universitaria se percibe como algo lejano e inaccesible, no sólo económica sino simbólicamente; a pesar de que hace pocos años, en la zona objeto de estudio se ha creado un Centro Regional de Educación Superior, que funciona como una extensión áulica de las grandes universidades nacionales de la provincia. A pesar de la oferta de carreras universitarias de vinculación con demandas y necesidades locales y regionales, este centro no es todavía un espacio reconocido en los discursos de los jóvenes que están próximos a terminar la secundaria rural, y en algunos casos directamente ignorado. Situaciones que reclaman nuevas apuestas y desafíos para las instituciones secundarias de toda la zona.

Bibliografía

Ames, Patricia (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima (Perú).

Ames, Patricia y Padawer, Ana (2015) “Dossier: infancias indígenas, identificaciones étnico-nacionales y educación: experiencias formativas cotidianas dentro y fuera de las escuelas”; en Revista *Anthropologica*. Vol.33 N° 35.

Cragolino, Elisa (2001): *Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cragolino, Elisa (2007) (comp.) *Educación en los espacio sociales rurales*. Serie Colecciones. Editorial de la FFYH. UNC.

_____ (2004) “Escuelas, maestros y familias en el espacio social rural tulumbariano”, Revista *Etnia*, N° 46-47. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Olavarría. Bs.As.

Cragolino, Elisa y Lorenzatti, Ma. del Carmen (2002) “Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática”. Revista *Páginas*, Escuela de Cs. De la Educación, FFYH – UNC. Córdoba.

Ezpeleta, Justa (1991) *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Bibliotecas universitarias, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Ligorria, Verónica (2008) *Educación básica obligatoria y diversidad socio-cultural y geográfica. Posibilidades y limitaciones al acceso y permanencia en la escuela de jóvenes en contextos rurales de Córdoba (Argentina)*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de Andalucía. España.

_____ (2009) “Los de afuera los avivan”...aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba. Ponencia de las VI Jornadas de Investigación en Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.UNC.

_____ (2013) “El albergue como condición y como encuentro. Aproximaciones al análisis de las escuelas secundarias rurales con albergue en Córdoba”. Ponencia de las VIII Jornadas de Investigación en Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.UNC.

Messina, Verónica y Pearson, Paula (2014) “Prácticas y representaciones sociales en torno a la "terminalidad educativa". Continuidades y rupturas en las voces de los protagonistas”. Ponencia del XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario.

Olivera, Ines (2009) “Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión”; en *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Vol.1 , N°1 , p. 61-90.

Padawer, Ana; Greco, Julieta y Rodríguez Celín, Lucila (2013) “Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural”; en *Revista del IICE*, N° 33. UBA. Buenos Aires.

Título: La elección de la escuela secundaria rural como alternativa para la escolaridad de adolescentes de ámbito urbano

Autoras: María Susana Mayer, Verónica Magdalena Vlasic

Correo electrónico: msusanamayer@gmail.com, verovlasic@gmail.com

Esta investigación estudia las condiciones de escolarización de adolescentes urbanos en instituciones de ámbito rural en dos departamentos de la provincia de Entre Ríos. La extensión de la obligatoriedad hasta la finalización de la escuela secundaria, junto con la creación de escuelas secundarias en zonas rurales obliga a repensar las características de los procesos de escolarización de los estudiantes en dichos contextos. La presencia de estudiantes urbanos en escuelas rurales es un fenómeno que ha crecido en los últimos tiempos. Esto nos lleva a indagar sobre los motivos por los cuales los estudiantes provenientes de zonas urbanas se inscriben en escuelas secundarias rurales, conocer sus trayectorias escolares e identificar algunos aspectos institucionales y pedagógicos que influyen en la elección de estas escuelas.

Una hipótesis que sustenta el trabajo es que las escuelas secundarias rurales son identificadas por la población urbana próxima como espacios institucionales donde los estudiantes que necesitan acompañamiento y flexibilización de las condiciones de cursado encuentran posibilidades de completar la escolaridad obligatoria.

La ponencia que presentamos constituye un emergente de los resultados de la investigación aprobada por Res. CS UADER 206/17 en la que abordamos, con una estrategia combinada cuantitativa-cualitativa, el panorama provincial de la educación secundaria rural en Entre Ríos.

Palabras claves: escuelas secundarias, ámbito rural, estudiantes urbanos, trayectorias, escolares, proceso de integración socio educativo

Introducción

Se han detectado frecuentes casos de alumnos que, teniendo escuelas próximas en el ámbito urbano, concurren a escuelas secundarias rurales. Esto implica movimiento de transportes, gastos en movilidad y tiempos destinados para la concurrencia a la escuela de población que tiene servicios educativos disponibles cercanos a su domicilio.

Estas decisiones a veces son estimuladas desde las mismas instituciones rurales que, ante su escasa matrícula, buscan garantizar la dinámica institucional con alumnos procedentes de otras zonas. Las familias que hacen estas opciones esperan encontrar en las escuelas rurales un espacio de integración educativa y social para sus hijos que no hallan en las escuelas urbanas.

¿Qué motiva a estos alumnos y sus familias a trasladarse regularmente para asistir a una escuela rural? ¿Cuáles son las razones por las que ocurren estas opciones? Nuestros trabajos recientes de nivel exploratorio nos permitieron relevar numerosos casos de estudiantes secundarios urbanos que concurren a escuelas ubicadas en el ámbito rural. (Mayer y Vlasic (2016); Mayer y Paoloni (2015) Estos hechos son analizados también por Ligorria (2009, 2007) quien pone en evidencia los niveles de conflictividad interna

que se producen en las instituciones escolares de ámbito rural con el ingreso de alumnos llegados de las ciudades. Asimismo en nuestros trabajos reconocimos posturas a veces ambivalentes y otras antagónicas respecto a las decisiones institucionales que se toman respecto al ingreso de estos jóvenes en las escuelas rurales.

Estas instituciones son identificadas como espacios donde los estudiantes que necesitan acompañamiento y flexibilización de las condiciones de cursado, pueden transitar de manera satisfactoria la escolaridad obligatoria. Presuponemos, entonces, que son las características institucionales de estas escuelas y no el ámbito rural en sí mismo, lo que propicia el ingreso de estudiantes que requieren procesos de integración educativa y/o social.

La descripción de estas condiciones institucionales y las características socioeducativas de los jóvenes procedentes del ámbito urbano que son inscriptos en ellas, permite identificar algunas de las vacancias del sistema educativo que se canalizan a través de estas decisiones familiares en relación a la escolarización de sus hijos. Su adecuada comprensión constituye un aporte para el diseño de estrategias de intervención social y pedagógica a fin de dar respuestas situadas a estas problemáticas de la escolarización.

Antecedentes de la escolaridad secundaria en el ámbito rural

La presencia de alumnos procedentes de ámbito urbano en escuelas rurales no es novedosa, aunque con la extensión de la obligatoriedad escolar se ha acentuado en las últimas dos décadas. Talía Gutiérrez (2007) refiere que a principios del siglo XX en las escuelas agrotécnicas, única oferta de educación secundaria en el ámbito rural en ese tiempo, además de los jóvenes rurales que eran los primeros destinatarios de esa propuesta educativa, también convergieron estudiantes urbanos en condiciones de desamparo o en riesgo social (2007:205). Asimismo el ámbito rural fue el espacio donde se localizaron algunos institutos para menores que presentaban problemas con la ley (2007:238). Esto en el contexto de una visión del campo “moralizante” en contraposición a la ciudad que era percibida como lugar “perjudicial” para la juventud (2007:182). La autora sostiene que la admisión de alumnos procedentes de los patronatos de menores en las escuelas agrotécnicas “...producía en el público... una asimilación de las escuelas agrícolas con instituciones de refugio o corrección de menores con problemas, cuestión que perduró recurrentemente a lo largo del tiempo” (2007: 206). En estas visiones de las instituciones localizadas en el medio rural, subyacían algunas de las representaciones sociales de la ruralidad identificadas en Plencovich y otros (2005). Por un lado un concepto idílico o romántico de la ruralidad considerada como espacio terapéutico y de bonanza; por otra parte, una visión estigmatizante por cuanto percibe los espacios rurales, y por extensión a las escuelas localizadas en esos espacios, desde una perspectiva desvalorizada respecto a vida urbana (Plencovich, 2005: 27-31). Ambas concepciones constituyen posiciones dicotómicas de lo rural por contraposición a lo urbano, propias del paradigma tradicional de ruralidad descrito por Gómez (2001)

Impacto de la obligatoriedad escolar en las escuelas secundarias rurales

La extensión de la obligatoriedad escolar hasta el tercer ciclo de la Educación General Básica con la Ley Federal de Educación (Ley Nacional 24.195/93) y hasta la finalización del nivel secundario con la Ley Nacional de Educación (Ley Nacional 26.206/06), diversificó y amplió la presencia de las instituciones educativas en el ámbito rural (González, 2015:39-40; Cappellacci y Ginocchio, 2010:19-22). Este fenómeno indujo, por un lado, la apertura de escuelas en pequeños poblados y parajes rurales que hasta ese momento no tenían otra alternativa para continuar estudios de nivel medio que no fuera en las instituciones que disponían de internado. Por lo que parte del tradicional alumnado de las escuelas agrotécnicas quedó absorbido por estas nuevas escuelas secundarias próximas a sus lugares de residencia en el ámbito rural además de incluir a un segmento de jóvenes que hasta ese momento no ingresaba a ese nivel educativo.

Por otro lado, estas instituciones de reciente creación, con escasa matrícula como resultado de la baja densidad demográfica de su zona de influencia, comenzaron a ser identificadas por las familias como factibles para enviar a estudiar a los hijos en edad escolar. Así, se produce una confluencia de intereses entre escuelas rurales y familias urbanas por las que las primeras necesitan completar un número mínimo de alumnos que satisfaga el funcionamiento institucional y las segundas resuelven la escolaridad de adolescentes que no han tenido una incorporación satisfactoria en las escuelas secundarias de la localidad donde residen (Mayer y Vlastic, 2016)

Metodología

El trabajo de campo de la investigación se realizó con un muestreo intencionado y selectivo que tomó en cuenta diversos contextos rurales. Se seleccionaron 17 escuelas ubicadas en distintos contextos socio-demográficos y económico-productivos con el propósito de tomar contacto con sus actores mediante entrevistas y observaciones en el lugar. Para esta selección, dos dimensiones resultaron primordiales. Por un lado la accesibilidad en términos de distancias, tiempos, medios y condiciones de transporte; por otro la conveniencia de las unidades de información a incorporar, en el sentido de lo que aportaban desde un criterio de “saturación de categorías” (Hernández Sampieri, 2010:395).

Al interior de cada caso se procedió con diferentes métodos de recolección de datos, combinando entrevistas semi-estructuradas con directivos y docentes; observaciones no estructuradas con registro etnográfico de los espacios institucionales; entrevistas focalizadas en el caso a algunos informantes calificados, por ejemplo supervisores escolares, directores de escuelas con antigüedad en la institución o docentes que además residen en la zona.

Previamente se realizó un estudio descriptivo de las escuelas secundarias ubicadas en contextos rurales de la provincia de Entre Ríos a partir del procesamiento estadístico y mapeo de datos de población, establecimientos educativos y matrícula escolar. Esta opción secuencial –relevamiento cuantitativo y estudios de casos cualitativos- tuvo asimismo una impronta espiralada por cuanto se retroalimentó internamente una vez

iniciado el trabajo de campo. Esto es, con la referencia de las instituciones proveniente de las bases de datos disponibles y su distribución geográfica, seleccionamos algunos casos tentativos para abordar con estrategia etnográfica. Una vez en terreno, los propios actores institucionales nos dieron referencias de otros contextos sociales y modelos institucionales que fueron incorporados al muestreo.

El estudio cualitativo adoptó la metodología de estudio de casos, por entender que posibilitaba el acercamiento a la realidad en estudio, abordándola tanto en sus aspectos singulares como mediante la descripción del contexto y el reconocimiento de las condiciones en que se desarrolla la educación secundaria en los espacios rurales. Desde esta perspectiva, el diseño de estudio de casos resultó apropiado para describir las escuelas secundarias rurales, por cuanto permitió estudiar un fenómeno complejo, condicionado por una multiplicidad de variables y en el que el contexto es relevante para comprenderlo.

Resultados y Discusión

Estudiar en las escuelas secundarias rurales

Los primeros comentarios que escuchamos al acercarnos a las escuelas secundarias rurales se referían a la “bondad”, “mansedumbre” y “disciplinamiento” de los estudiantes que concurren a estas instituciones. Estas expresiones eran contrastantes, al mismo tiempo, con referencias a otros alumnos, procedentes de ciudades próximas a la ubicación de las escuelas y que llegan con pase a estas escuelas de ámbito rural. De ellos, se decía que “contaminan a los alumnos de la zona” o que “llegan mal iniciados”.

Al arribar a una escuela rural, frecuentemente encontramos escenarios caracterizados por grupos de jóvenes conversando distendidamente en el patio de la escuela o próximos al ingreso del establecimiento. Si están en recreo, el tiempo no tiene demarcaciones estrictas y su duración siempre se prolonga más de lo previsible para quienes acostumbramos a recorrer instituciones escolares. Los espacios abiertos, arbolados y espaciosos donde transcurren estas actividades son una constante. No hay grandes bullicios pero tampoco son muchos los jóvenes que integran el alumnado de la escuela.

Si ingresamos a las aulas, unos pocos alumnos componen la clase, entre tres y diez, máximo quince, no más. Estudiantes de distintos cursos pueden estar reunidos en un mismo salón de clase como multiaño. En las clases de Educación Física, toda la escuela puede desarrollar la actividad en simultáneo.

En el exterior del edificio, motos de baja cilindrada, bicicletas, a veces un cuatriciclo y algunas camionetas, de medianas proporciones y con cierto grado de uso, indican las formas de llegar a la escuela para algunos alumnos. Cuando observamos la salida de la escuela, pueden verse a alumnos en la parada del colectivo junto a algún profesor que también viaja en el transporte de línea, si existiera este servicio en el lugar. Lo mismo ocurre con los transportes escolares.

Los datos cuantitativos reafirman estas descripciones de campo: escuelas con promedio de 85 alumnos y cursos que varían entre tres y veinte estudiantes. Los docentes expresan que los estudiantes son pocos y los conocen a todos. Nos dicen que se brinda “enseñanza personalizada”, “se los contiene”, “están controlados”.

Estos adolescentes, que concurren a las escuelas secundarias de ámbito rural convergen en la institución desde distintos lugares relativamente próximos. No son todos residentes del medio rural, algunos, en ocasiones un porcentaje relevante de la escuela, proviene de espacios urbanos, ciudades cercanas a la escuela, que optan por concurrir diariamente a esos establecimiento pese a contar con una o varias escuelas en el lugar donde tienen el domicilio.

¿Qué motiva a estos alumnos y sus familias a trasladarse regularmente para asistir a una escuela rural? Los motivos son varios. En primer lugar reconocimos distintas formas de integración educativa, entre las cuales se diferencian aquellas que se originan en trayectorias con bajos rendimientos de otras asociadas a dificultades de aprendizaje específicas. En segundo lugar, identificamos procesos de integración social, distinguiendo casos en los que los padres solicitan la inscripción del estudiante, debido a dificultades para la convivencia escolar, y en ocasiones con “pases sugeridos” en la escuela de procedencia, de otros casos en que el Estado deriva a adolescentes bajo su custodia, en condiciones de judicialización. Si bien estos casos no difieren de algunos que pueden encontrarse en escuelas urbanas, sobresalen en las instituciones rurales por la proporción que representan sobre el total de su reducida matrícula. Ello reafirma el supuesto de representaciones sociales acerca de estas escuelas como espacios apropiados para la inclusión de jóvenes con experiencias insatisfactorias en sus contextos de procedencia. Pero las estigmatizaciones son recíprocas porque en el imaginario colectivo de la población rural, los alumnos que llegan con pase desde las ciudades son identificados como riesgos potenciales para los jóvenes locales. Algunas expresiones registradas en las entrevistas dan cuenta de las condiciones en que se incorporan a la escuela rural: “son descartes sociales”, “ya no tienen banco y vienen acá”. Con ellos la intervención de la escuela está orientada a “encaminar”, “contener”, “controlar”, según nos manifestaron los entrevistados.

La incorporación de estudiantes urbanos en las escuelas rurales

La perspectiva respecto a la incorporación de alumnos que provienen de escuelas urbanas es diversa en las instituciones. En este sentido, hemos identificado distintos posicionamientos en relación a los alumnos con pases. A continuación analizamos algunos casos:

La incorporación de alumnos provenientes de otras instituciones, constituye la **posibilidad de ampliar la matrícula escolar** y con ello lograr algún tipo de beneficio institucional, aunque al poco tiempo se decide limitar esta decisión. Son los casos que encontramos en Aldea San Antonio con una campaña para incrementar las inscripciones y en la Escuela Privada de Las Cuevas que firmó un Convenio con el

Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la *Familia (Copnaf)* para recibir jóvenes menores de edad judicializados.

Mediante distintas **estrategias persuasivas**, se procura **limitar las inscripciones de estudiantes procedentes de otras escuelas** o directamente evitarlas. Los argumentos pueden ser de orden institucional como en Estación General Racedo, donde se apela a la atención simultánea de los cursos como motivo para mantener reducida la matrícula. O pueden sustentarse en las desventajas que tendría para el potencial ingresante viajar diariamente, situación registrada en Estación Camps.

La admisión de estudiantes con alguna necesidad de integración escolar es asumida como **una forma de identidad institucional**, entendiendo que allí los estudiantes pueden mejorar su desempeño escolar y bienestar personal. Esto es lo que expresaron en Raíces Este y Colonia Merou. En las entrevistas, registramos los siguientes comentarios de uno de los directores:

“éste es el lugar óptimo para pasar la escuela sin los problemas sociales ni pedagógicos” que encuentran algunos adolescentes en las escuelas de la ciudad. Estos alumnos generalmente llegan con problemáticas de inserción social. Mencionan “la junta” de la que los padres quieren separarlos, problemas de adicciones, conflictos familiares y estado de desatención familiar en la que se encuentran. Los califica como “descartes sociales de la ciudad”. (Colonia Merou, 23/4/14)

comenta que los padres “...traen a los chicos porque están más contenidos que en la ciudad...”. Completa la idea expresando que las escuelas urbanas no pueden hacer el seguimiento de los chicos que la escuela rural sí puede hacer porque son pocos los alumnos. (Estación Camps, 4/5/15)

Diversidad de la población escolar y flexibilidad curricular en las escuelas rurales.

La dinámica institucional en las escuelas secundarias rurales está atravesada por la llegada y la partida de los grupos que convergen diariamente en el establecimiento durante algunas horas. La flexibilización de las actividades para adecuarse a la circulación de los transportes condiciona el ritmo escolar. La búsqueda de alternativas enriquece las estrategias pedagógicas y también desafía las normas del sistema educativo. Quizá por estas mismas características institucionales, las escuelas secundarias ubicadas en ámbito rural convocan a algunos estudiantes que no pueden adaptarse bien en las escuelas urbanas, las que probablemente, debido a su numerosa concurrencia, necesitan estructurar de manera más rigurosa los parámetros de funcionamiento.

Por el contrario, en las escuelas de ámbito rural, se destacan la flexibilidad y la permeabilidad para adecuar las pautas de trabajo a las condiciones para llegar a la institución de cada uno de los alumnos y docentes. El proceso de integración social y académica se encuentra facilitado por las relaciones cercanas y personales de los alumnos con los docentes. La escuela representa un espacio de socialización y de encuentro entre pares que contribuye a la significación de la asistencia escolar para los

adolescentes (Olivera Rodríguez, 2009). Estas condiciones, no obstante, tienen sus variantes. No todas las escuelas están igualmente dispuestas a recibir estudiantes que no son de la zona rural. En este supuesto reside uno de los aspectos más valiosos de estas instituciones y al mismo tiempo constituye la fuente más importante de su desacreditación social.

Estas escuelas de ámbito rural y quienes estudian y trabajan en ellas están asociadas a representaciones sociales vigentes desde los tiempos de la organización del sistema educativo a fines del siglo XIX. Por un lado son espacios idealizados en el sentido de la bonanza y armonía que se espera encontrar en el contacto con la naturaleza; por otro se los desvaloriza respecto a la enseñanza que se supone desarrollan las escuelas de medios urbanos (Plencovich, 2005). Esta perspectiva dicotómica invisibiliza la heterogeneidad de situaciones existentes tanto en un ámbito como en otro, dificultando el análisis complejo de las escuelas ubicadas en distintos contextos socioeconómicos.

Los estudios acerca de las trayectorias escolares

Lo expuesto anteriormente nos lleva a la necesidad de analizar la pluralidad y diversidad presentes en los itinerarios concretos que caracterizan el tránsito por la escolaridad secundaria en contextos rurales.

El recorrido común previsto por la escuela se transita por “camino diferentes” que se organizan a partir de distintos posicionamientos sociales con consecuencias diferenciadas para quienes los experimentan en los planos sociales, culturales, económicos y simbólicos. Esto implica que el estudio de las trayectorias educativas es necesario situarlo en el contexto objetivo en que acontecen y se expresan (Alliaud, 2001). Los análisis estadísticos evidencian que las trayectorias ideales son cada vez menos frecuentes entre los estudiantes secundarios mientras que las tasas de egreso disminuyen respecto a la cantidad de ingresantes. Al mismo tiempo, se observa que quienes finalizan este nivel, insumen más años de lo previstos, alejándose con más frecuencia de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007). Por otra parte, Briscioli (2010 y 2011) realiza el análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes que han reingresado a la escuela secundaria, advirtiendo la heterogeneidad de estas trayectorias e identificando algunas de las complicaciones masivas que persisten en el sistema educativo.

La preocupación por las trayectorias educativas y la inclusión han sido objeto de documentos emitidos desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). El objetivo desde la mirada de este organismo es trabajar con las instituciones y los docentes para lograr una inclusión educativa plena, esto significa “brindarles apoyo y acompañamiento en el aprendizaje de las estrategias que implica la tarea de estudiar. Este aprendizaje supone conocer las reglas no manifiestas del juego institucional” (MECyT, 2007:14). Desde esta perspectiva, podemos observar que las escuelas rurales representarían un espacio de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes desde un lugar de mayor flexibilidad en sus propuestas y trabajo personalizado con los estudiantes.

Si bien, la literatura referida a la enseñanza en las escuelas rurales hace referencia a bajos indicadores de rendimiento general (Poggi, 2010; Macedo, 2003). Éste énfasis contribuye a reforzar las visiones desacreditadoras de los espacios rurales y sus instituciones. No obstante, Golzman y Jacinto sostienen que en estas escuelas "...la flexibilidad otorgada en relación a requisitos de asistencia y plazos de promoción permite mayor adecuación a las condiciones de vida rural, y una mayor individualización del proceso de aprendizaje, que posibilita a los adolescentes continuar con la escolaridad..." (2006:242).

En consonancia con lo anterior, Tenti Fanfani (2003) identifica algunas características deseables y necesarias para configurar una institución que responda a los desafíos de escolarizar en Argentina a todos los adolescentes. En un documento publicado por UNESCO expresa: "...Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales... y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas... Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc. y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.)... una 'pedagogía de la presencia' caracterizada por la responsabilidad, el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes". (Tenti Fanfani, 2003: 27-28)

En nuestro trabajo de campo, precisamente, reconocimos algunas de estas características institucionales que facilitarían el seguimiento intensivo del cursado de los estudiantes (Mayer y Vlastic, 2016).

Asociado a los tiempos institucionales que imponen los traslados, se producen estrategias pedagógicas adecuadas a la flexibilización de los tiempos. En este sentido, en las entrevistas se ha hecho mención a la preparación de actividades para aquellos alumnos que no asisten por unos días porque no hay transporte, o no pueden viajar por las condiciones de los caminos después de una lluvia, o el horario de un colectivo no le permite quedarse hasta finalizar la clase.

En el aula, el docente está rodeado de pocos alumnos, a veces sólo dos o tres, en ocasiones son alumnos de distintos cursos (multiaño) y puede ocurrir que el mismo docente tenga a cargo varios espacios curriculares, por lo cual la relación con los estudiantes se extiende por varias horas en la semana. Esta relación directa entre docentes y alumnos, permite un conocimiento interpersonal que estrecha el vínculo pedagógico.

Esta misma relación cercana permite realizar seguimientos intensivos del cursado de los estudiantes cuando diversas situaciones lo requieren, por ejemplo cuando se ausentan de la escuela durante un tiempo por trabajo, salud o maternidad. En estos casos el acompañamiento de las trayectorias escolares y la adopción de criterios flexibles para la acreditación de los espacios curriculares, hacen posible la continuidad de la escolaridad de los jóvenes.

Conclusiones

Podemos decir entonces, que cuando nos referimos a las escuelas secundarias rurales estamos ante instituciones educativas nuevas, que asumen el desafío de escolarizar adolescentes en espacios con escasa población y baja densidad demográfica. Esto las enfrenta a la posibilidad de implementar alternativas pedagógicas que permitan concretar su finalidad educadora en contextos heterogéneos y con dificultades para la accesibilidad. En esas condiciones, comienzan a registrarse algunos resultados que son de interés como objeto de estudio por cuanto podrían constituir indicadores de transformaciones significativas en el sistema educativo.

A partir de la investigación realizada emergen nuevos ejes de indagación en relación con la condición integradora de la escuela rural para adolescentes provenientes de medios urbanos. Las escuelas secundarias rurales son identificadas por la población urbana próxima como espacios institucionales donde los estudiantes que necesitan acompañamiento y flexibilización de las condiciones de cursado encuentran posibilidades de completar la escolaridad obligatoria. Podemos presuponer que son las características institucionales de estas escuelas y no el ámbito rural, lo que propicia el ingreso de estudiantes que requieren procesos de integración social y/o educativa. En base a los datos de campo disponibles sostenemos provisoriamente algunas hipótesis que orientan nuestras nuevas búsquedas. Uno de estos supuestos consiste en que los estudiantes urbanos inscriptos en escuelas secundarias rurales presentan en su recorrido escolar alguna forma de discontinuidad en la trayectoria escolar. Vinculado a ellos, suponemos que la mayoría de los estudiantes secundarios procedentes de las ciudades que concurren a una escuela rural no iniciaron el nivel en esa institución. Por otra parte, estimamos que este fenómeno no es homogéneo en las escuelas rurales provinciales, sino que está acentuado en aquellas instituciones con cierto grado de accesibilidad desde las localidades próximas o que en aquellas que los estudiantes pueden alojarse durante los días de clase.

Nuestra investigación está en curso y continuamos estudiando la problemática con un nuevo proyecto que se encuentra en evaluación y con el que aspiramos a profundizar estos avances.

Bibliografía

Alliaud, A. (2001). La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta de los sistemas de medición. *Revista IICE*, 10 (18), 50-58

Briscioli, B. (2010.) Tendencias en las trayectorias escolares de alumnos de escuelas de reingreso. En *II Jornadas de Investigadores en Formación en Educación*. Buenos Aires: IICE

Briscioli, B. (2011). Dificultades y arbitrariedades que obstaculizan el tránsito por la escolaridad de los estudiantes. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

Cappellacci, I; Ginocchio, M. (2010) Boletín Temas de Educación 7 : La educación secundaria rural en la actualidad. 1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Golzman, G. Y Jacinto, C. (2006) "El programa Tercer Ciclo en Escuelas Rurales. Una estrategia para extender la escolaridad en La educación básica argentina". En Caillods, F. y Jacinto, C. Mejorar La equidad en La educación básica. Lecciones de programas recientes en América Latina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. París

Gómez, S. (2001). ¿Nueva ruralidad? Un aporte para el debate. En: Estudios Sociedade e Agricultura, 17.

González, D.; Mamanis, S.; Prudent, E. y Scarfó, G. (2015). Panorama de la Educación Rural en Argentina. Boletín N° 12. Área de Investigación y Evaluación de Programas (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. MEN.

Gutiérrez, T. (2007). Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

Hernández Sampieri, H.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2010). Metodología de la Investigación. México. McGrawHill (5ta. Edición)

Ligorria, V. (2009). Los de afuera los avivan... aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba. VI Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba: CIFYH. UNC.

Ligorria, V. (2007). El ciclo básico unificado rural en el norte de Córdoba: ¿alternativa para la inclusión y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria? En: Cragolino, E (comp.) Educación en los espacios sociales rurales. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC.

Macedo, B., Katzkowicz, R. Y Adriazola, F. (2003). Educación secundaria en áreas rurales. Relevancia del estudio de esta problemática. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO

Mayer, S. y Paoloni, M. (2015). "Las trayectorias estudiantiles en la modalidad rural de educación secundaria en el departamento Diamante (Entre Ríos)". Informe Final. Proyecto 2068 Convocatoria 2013 INFOD

Mayer, S. y Vlasic, V. (2016) "Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos. Informe Final". Res. CS UADER 206/17.

Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología. Programa Nacional de Inclusión Educativa. (2007). "Ideas para el debate pedagógico sobre la trayectoria escolar" Serie: Igualdad, inclusión y trayectoria escolar 1. Buenos Aires.

Plencovich, M; Costantini, A y Bocchicchio, A. (2009). La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura. Bs. Aires. CICCUS.

Poggi, M. (2010). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. Pensamiento Iberoamericano 7: 3-25, Buenos Aires: IIPE.

Prudent, E.; Visintin, M y Kuppe, I. (2012). La Escuela Secundaria en el ámbito rural y los agrupamientos como estrategia política para el sostenimiento de las trayectorias educativas de los alumnos rurales en la provincia de Misiones. Informe Final DINIECE – PROMER. MEN

Tenti Fanfani, E. (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión de la educación secundaria. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Título: Desafíos curriculares en experiencias de implementación de la extensión de la obligatoriedad de la Educación Secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta

Autoras: María Alejandra Rueda, Analía Guardo

Correo electrónico: alejrueda@hotmail.com, anaguardo@gmail.com

El presente trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación del CIUNSA: La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la Provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados (2010 – 2016). Tiene el propósito de presentar parcialmente los avances realizados en el análisis de una de las grandes dimensiones de interés del proyecto: la dimensión curricular. Conocer la implementación de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en la ruralidad supone, entre otros aspectos, establecer cuáles son las características curriculares que esta asume: estructura, espacios, sistemas de evaluación, innovaciones, etc; no solo desde el punto de vista de las intenciones político educativas prescriptas, sino también desde las experiencias institucionales en que estas se traducen.

Se abordarán tres planos articulados: el plano normativo nacional que define las bases de fundamentación del currículum para las escuelas rurales, el marco de decisiones provinciales respecto a la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y experiencias institucionales de desarrollo curricular del nivel en la ruralidad.

En esta articulación se espera poder evidenciar algunos de los desafíos que las nuevas configuraciones del currículum plantean a instituciones, docentes y estudiantes.

Palabras Claves: Ruralidad, currículum, prácticas, desafíos

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales

Uno de los principales propósitos de la política educativa nacional de los últimos años fue que todos los adolescentes y jóvenes que habitan espacios rurales, tengan disponible la oferta completa del Nivel Secundario.

De manera consensuada entre la Nación y las provincias se han desarrollado alternativas diversas que comparten los propósitos de ampliar la cobertura del nivel y de garantizar la obligatoriedad escolar. La ruralidad desafía los formatos organizacionales y curriculares tradicionales y requiere de adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersas. Sin embargo, cualquier propuesta educativa para la ruralidad debe expresar la voluntad política de hacer visibles a las poblaciones postergadas, reconocer sus necesidades y potencialidades, otorgándoles condiciones de igualdad y alcanzando a través del fortalecimiento institucional la “calidad” de la educación que reciben.

El desarrollo práctico del currículum en estas instituciones implica tomar decisiones que deben estar justificadas y orientadas por lineamientos de política educativa y curricular, pero también por una toma de posición sobre aspectos relacionados a la cultura, el conocimiento y los valores educativos.

A continuación presentaremos algunos de los principales lineamientos contenidos en la normativa nacional, que contribuyen a configurar los rasgos de la educación secundaria en la ruralidad:

La Educación Rural como modalidad del Sistema Educativo

La educación rural se convierte a partir de la Ley de Educación Nacional, en una de las ocho modalidades que corresponden a los cuatro niveles que comprende el Sistema Educativo. Las modalidades *“constituyen opciones organizativas y/o curriculares de la educación común,...que procuran atender a particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación”* (Título II Cap.I, art.17).

También en la Ley se concibe a la modalidad de educación rural como aquella que se implementa en las escuelas que son definidas como rurales, de acuerdo a criterios consensuados en el seno del Consejo Federal de Educación. Con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades para los alumnos de estas escuelas, se promueven propuestas pedagógicas flexibles permitiendo *“modelos de organización escolar que sean adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, escuelas de alternancia, itinerantes u otras...”* (Cap.X).

La preocupación por la calidad de las ofertas educativas destinadas a la ruralidad se expresa también al asignar al Estado la función de *“.. garantizar las condiciones materiales y 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”* (Título VI, Cap. I, art.64).

En línea con estas definiciones se han acordado federalmente políticas para la ruralidad que, en el contexto de las decisiones que se toman para el conjunto del sistema, atienden integralmente las necesidades, particularidades y potencialidades de las poblaciones que habitan espacios rurales.

La resolución N° 128/10 CFE destaca la necesidad de: *“profundizar la mirada sobre el universo de escuelas rurales del territorio nacional, reconociendo las particularidades provinciales y aún zonales y locales, con el objeto de superar la más corriente atención focalizada mediante proyectos especiales que diferencian las instituciones rurales de las del resto del sistema educativo”*.

Para ello se propone poner en tensión el concepto de ruralidad, que no puede ser definido como único, homogéneo y en oposición al espacio urbano. Los destinatarios de las políticas educativas para la ruralidad habitan regiones muy diversas que incluyen grandes espacios de producciones extensivas, así como medianos y pequeños productores y también familias desocupadas. Se constituyen de este modo en espacios plenos de una multiplicidad de características particulares que requieren organizaciones institucionales adecuadas a cada zona. Esto supone instalar modelos alternativos

validados en el sistema desde la normativa adecuada y considerar opciones como: calendarios especiales, unidades educativas multinivel, itinerancia de docentes, etc.

En este contexto, se propone la idea de “agrupamiento” de escuelas rurales, que se define como un conjunto de escuelas que comparten condiciones por su localización y constituyen un ámbito de aplicación de alternativas de trabajo conjunto. Supone “*pensar a cada escuela rural vinculada con otras escuelas*”, de modo de fortalecer las redes sociales a partir de disponer de oportunidades para la participación activa; y constituir a la vez una unidad para la toma de decisiones.

Sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria

Los lineamientos sobre Educación Rural se articulan con los acuerdos federales acerca de la obligatoriedad de la Educación Secundaria, que se define como el segmento del Sistema Educativo que completa los catorce años de educación obligatoria fijados por Ley. Está destinada a todos los adolescentes y jóvenes que cumplieron con el nivel de educación primaria, y su finalidad es habilitarlos para que ejerzan plenamente su ciudadanía, continuando con sus estudios o ingresando al mundo del trabajo. La escuela secundaria pública debe ser inclusiva y de calidad.

En el marco de estas decisiones se destaca el fortalecimiento institucional como una estrategia para reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos jurisdiccionales y sus instituciones, mediante el afianzamiento de equipos políticos y técnico pedagógicos.

Un párrafo aparte merecen las “Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares de educación secundaria” aprobadas por la Resolución N°103/10 CFE; que constituyen estrategias para profundizar las políticas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares de educación secundaria, y que se traducen en líneas de acción. Entre ellas nos interesan especialmente las estrategias diseñadas para incorporar alumnos de espacios sociales rurales aislados, a los ciclos básico u orientado. Estas requieren considerar:

- la recuperación del criterio de respuestas situadas, aceptando la convivencia de diferentes modelos;
- la localización de la demanda a partir de la proyección de la matrícula e información que proveen las escuelas primarias rurales, contemplando los agrupamientos zonales de escuelas como unidad de análisis y definición política;
- el sostenimiento de formas de transporte de alumnos hacia secundarias urbanas o de espacios rurales aglomerados, exclusivamente cuando las distancias y condiciones de accesibilidad no impliquen retirada permanente de las tareas familiares o más tiempo de transporte que en la escuela;
- sostenimiento de albergues urbanos solo en situaciones consensuadas con las comunidades;

- identificación de una escuela primaria como potencial sede del nivel secundario para los alumnos de toda la zona;
- modelos de flexibilización de la asistencia (del tipo cinco días de asistencia a la escuela, diez de resolución de actividades propuestas por los docentes, desarrolladas en sus lugares de residencia), que ofrecen una posibilidad de sostenimiento de la escolaridad;
- la conformación de pluriaños por escuela o agrupamiento, en función del análisis de la demanda.
- el acompañamiento a equipos interinstitucionales que se conformen para llevar adelante las tareas educativas, administrativas e institucionales, contemplando la participación sostenida de los equipos de supervisión que tengan incumbencia en cada agrupamiento;
- en las provincias y zonas donde haya localizados ciclos básicos rurales, considerarlos sede de recepción de alumnos del ciclo orientado, con carácter de pluriaño.
- en las jurisdicciones que posean escuelas secundarias con albergues rurales, se podrán implementar estrategias tales como la alternancia entre los ciclos básico y orientado y la jornada completa con profesores itinerantes.

La inclusión de la Educación rural como una de las modalidades del Sistema Educativo, con carácter transversal a los niveles y en articulación con las otras modalidades, registra avances y modos de implementación diferentes en cada provincia. En este sentido cobra relevancia el papel de los equipos jurisdiccionales que deben reinterpretar las propuestas formuladas a nivel nacional y resolver las adecuaciones que permitan llevarlas adelante en cada provincia. Sin embargo, en todos los casos, las decisiones que se tomen deben reflejar la finalidad de la educación secundaria entendida como *“habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”*.

La situación en la provincia de Salta

En la provincia de Salta, el Prof. Daniel Grimaux es el referente jurisdiccional en el ámbito de la educación secundaria rural y trabaja desde 2009 en el proyecto de expansión de la modalidad.

Los antecedentes que se brindan desde el Ministerio de Educación, muestran que hasta el año 2011 existían solo tres instituciones ubicadas en ámbitos rurales propiamente dichos, sin embargo éstas reproducían las formas organizativas y curriculares de los colegios secundarios urbanos.

“...el sistema educativo en el nivel secundario se ha pensado y desarrollado para un ámbito de concentración de población y no para una demanda dispersa, estábamos ante el desafío de encontrar formatos de oferta secundaria que puedan atender a alumnos que residen en áreas rurales dispersas, previendo una baja o muy baja matrícula, dificultades de transitabilidad y acceso para docentes,requisitos que

*la escuela secundaria tradicional no consideraba, tanto desde lo organizativo-pedagógico como desde los procesos administrativos necesarios...por ello hubo que imaginar nuevos formatos escolares y desarrollar procedimientos administrativos y pedagógicos que representaron una innovación genuina y un desafío tanto para alumnos, docentes, padres y el propio Ministerio de Educación, ya que los marcos referenciales se construyeron en simultáneo con la apertura de las nuevas Unidades Educativas para todos los actores de este proceso”.*¹²⁷

En consonancia con las orientaciones federales arriba descriptas y tomando en consideración la gran diversidad geográfica que presenta la provincia de Salta, conjuntamente con la diversidad social y étnica; se analizaron una serie de modelos para implementar la educación secundaria rural:

- Colegios con pluricurso sin Itinerancia: Son unidades educativas aisladas con baja matrícula, organizadas con pluricurso de 1° y 2° de CB; otro de 3 y 4° de CO y el 5° año independiente.
- Colegios itinerantes con pluricurso: Son unidades educativas que aunque estén geográficamente dispersas en una zona constituyen un único colegio, contando con grupos de docentes itinerantes que rotan entre los diferentes parajes en ciclos acordados de entre 15 y 30 días en cada uno. También tiene pluricurso al igual que el modelo anterior; y siempre están insertos en comunidades de baja población.
- Colegios mediados por Tic: Comprende a un colegio montado en una plataforma moodle que permite la interacción en tiempo real de alumnos y docentes. En este modelo los docentes de cada disciplina proponen sus clases a alumnos en aulas remotas y dispersas en diferentes locaciones del territorio provincial. Existe un docente coordinador-tutor que actúa como facilitador pedagógico y administrativo en esas aulas remotas.
- Desarrollo de un sistema de transporte escolar: Existen numerosos parajes con acceso a transporte regular o que se implementa desde algunos municipios, los cuales recolectan alumnos a la vera del camino en un radio que va de los 50 a los 80 km para transportarlos desde sus parajes de residencia al colegio urbano más próximo. Esta modalidad funciona de manera espontánea en las localidades de Chicoana, Potreros y Aguaray, pero aún no se implementó como un formato propuesto por el Ministerio de Educación. Este sistema permite potenciar recursos edilicios, humanos y no produce desarraigo familiar, pero solo se puede desarrollar en áreas con caminos en buenas condiciones que aseguren la transitabilidad todo el año y un tiempo de viaje no mayor a los noventa minutos.

De estos modelos nos interesa fundamentalmente el segundo caso: de los Colegios Itinerantes con pluricurso.

¹²⁷ Memoria de la Supervisión de la Dirección General de Educación Secundaria sobre la Educación Rural 2011-2015. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

Hacia fines de 2010 la provincia decidió la creación de nuevos colegios rurales con dos modalidades: itinerantes y no itinerantes. Se seleccionaron setenta y dos parajes que se agruparon en treinta Colegios, cuya apertura se produjo a partir de abril de 2011.

Innovaciones organizativas y curriculares

Los Colegios Secundarios Itinerantes con Pluricurso representan dos de las principales innovaciones organizativas y curriculares, promovidas por la normativa nacional en los procesos de implementación de la educación secundaria en la ruralidad:

Innovaciones en relación a los agrupamientos, en una doble dimensión:

El agrupamiento de unidades educativas¹²⁸ situadas en distintos parajes rurales relativamente cercanos (que funcionan en contra-turno en instituciones de Nivel Primario) y constituyen un único Colegio para la toma de decisiones.

La creación de salas pluricursos: agrupando 1° y 2° año del Ciclo Básico, 3° y 4° del Ciclo Orientado y 5° año como sección independiente.

Innovaciones en las formas de organización y desarrollo curricular a partir de la itinerancia de docentes con un modelo de concentración horaria en salas pluricurso. La itinerancia supone una transformación de la práctica de los docentes, que se suma a las condiciones que supone el desarrollo de su actividad con concentración horaria y en pluricurso, *“deben organizar sus clases en bloques temáticos y secuencias para que en un corto plazo, 15 días por lo general, se den clases en forma intensiva con tres o cuatro materias por paraje, ...por ejemplo si el colegio fuera con 3 parajes itinerantes y la planta docente estuviera compuesta por 12 profesores, en cada paraje habría un grupo de 4, los cuales trabajarían de manera intensiva y se trasladarían al siguiente paraje,pasando solo 30 días con cada grupo de alumnos, pero dando el número de clases equivalentes al trimestre”*¹²⁹.

La propuesta de creación en la provincia de colegios secundarios itinerantes con pluricurso, tuvo que ver con la necesidad de idear una forma diferente de trabajo, dada la imposibilidad de designar a los docentes en las instituciones rurales con el modelo mosaico de los colegios urbanos. Se buscó con esta estrategia asegurar que se designaran docentes con titulaciones específicas a las diferentes áreas de contenido, en cada una de las instituciones.

“Cuanto más próxima a las áreas urbanas están los colegios con itinerancia, menos perfecta resulta la itinerancia, porque los profesores empiezan a fraccionar las horas y a hacer arreglos según su conveniencia, para poder tomar horas en colegios

¹²⁸ Unidad educativa : es la unidad organizacional conformada al interior de un establecimiento educativo que tiene por objetivo impartir educación en torno a un tipo de educación y a un determinado nivel de enseñanza o servicio educativo. Este concepto se distingue del concepto de establecimiento en el sentido de que un establecimiento tendrá tantas unidades educativas como niveles, servicios y tipos de educación ofrezca.

¹²⁹ Registro de entrevista al Prof. Daniel Grimaux, referente provincial sobre Educación Secundaria Rural en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

urbanos...que tienen fraccionada la carga horaria en horarios mosaicos y eso perjudica el modelo...produce una perturbación de intereses entre lo que se necesita para que funcione el colegio en el modelo que se ha planteado y las necesidades que tienen o las demandas que pueden tener los docentes para tomar más horas."¹³⁰

Si bien los colegios secundarios rurales trabajan con el mismo Diseño Curricular que las demás instituciones de nivel secundario de la provincia, las particulares condiciones de la ruralidad suponen para los docentes el desarrollo de un proyecto particular, que no solo considere la necesidad de organizar su práctica en bloques y secuencias diferentes a las tradicionales; sino que además pueda responder a los requerimientos de la enseñanza con itinerancia y en pluricurso.

El desafío de los proyectos curriculares rurales

Entendemos a un proyecto curricular como un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas. *“Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela que requiere, y finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado. Pero también, por esto mismo, sugiere una forma de entender el papel y la organización de las instituciones escolares, de los agentes productores de ese soporte de la transmisión cultural, y de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Martínez Bonafé 1995, pags.55)”*¹³¹

Todo proyecto curricular supone una justificación y bases de fundamentación y una traducción curricular y organizativa de esa base de fundamentación.

En el caso de la educación rural y a través del desarrollo del proyecto de investigación, observamos la existencia de numerosos documentos, normativas y especificaciones de líneas de acción de distintas áreas de los Ministerios tanto de la Nación como de la Provincia, que justifican y fundamentan la necesidad de la educación secundaria rural, estableciendo además los parámetros de calidad que se esperan. También se proponen formas pedagógicas flexibles, como el caso de los Colegios Secundarios Itinerantes con Pluricurso de la Provincia de Salta, como alternativas para la implementación de la educación secundaria rural.

En este contexto se advierte la ausencia de orientaciones que colaboren con los docentes y las instituciones en la tarea de hacer frente a la traducción curricular y organizativa de esa base de fundamentación. El desarrollo de las prácticas de enseñanza en la ruralidad, supone notables esfuerzos de adecuación y creación de alternativas pedagógicas en condiciones inéditas para la mayoría de los docentes.

¹³⁰ Registro de entrevista al Prof. Daniel Grimaux, referente provincial sobre Educación Secundaria Rural en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

¹³¹ Martínez Bonafé, J (1995): Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla. Díada Editorial.

El currículum oficial vigente mantiene un enfoque disciplinar y académico y sugiere por su estructura un seguimiento secuencial jerarquizado y lineal del contenido. La educación rural requiere nuevos tratamientos del tiempo, espacios menos rígidos, ruptura con una mentalidad parcelaria del conocimiento y fomento de experiencias que sostengan el interés y la motivación de los alumnos integrando el contenido académico con valores sociales, afectivos y educativos.

Queremos presentar aquí los aportes de una informante clave en el contexto del proyecto de investigación, para comprender algunas de las condiciones del desarrollo curricular en el ámbito rural. Se trata de la directora de uno de los Colegios Secundarios Itinerantes con Pluricurso que comprende tres parajes de la Provincia de Salta situados en la frontera con Bolivia: Acambuco, Campo Largo y Macueta.

Creemos importante señalar que la transformación de la práctica en una dirección innovadora, como la que requiere la educación rural, se sustenta en dos ejes fundamentales: los materiales curriculares y el desempeño profesional de los profesores.

En este sentido, la directora señala las múltiples dificultades que supone el trabajo en la ruralidad, entre ellas las dificultades que tuvo para lograr reunir a los docentes necesarios para la apertura del colegio, considerando lo adverso de las condiciones de vida y las dificultades en la comunicación. Esto determinaba que muchos de los docentes que aceptaban desempeñarse en el lugar, fueran renunciando gradualmente.

“El primer año estuve a cargo de dirección. Ese año fui profesora a cargo de dirección. Desde ese momento, bueno ahí fue re complicado para mí. La verdad yo estaba aterrada. Cuando el lunes llegué no había nadie y claro el Supervisor me decía, tenés que inaugurar los tres parajes, en los tres parajes tienen que comenzar las clases. Claro porque ya estábamos en abril, fines de abril y ya tienen que comenzar. Y yo le digo, pero yo estoy sola, no pero aparte no tenía cómo avisarle, él se habrá imaginado que estaban todos los profesores y que yo había distribuido en los tres parajes....”

El equipo docente se fue conformando de a poco, por esta situación no podían enseñarse todas las materias.

“Por ejemplo, bueno la docente de lengua, la designaron acá y estuvo un mes y medio. Después ya ví el cuadro que había y empecé a llamar. El Súper me decía “fijáte los que vivan en la zona, a esos llamá. Hacé un cuadro aparte de todos los que vivan acá, si vos ves que son de Salta no los llamés, si vos ves que son de Metán tampoco. Vos fijate las direcciones. Entonces así empecé yo. Fue muy difícil ...”

A estas condiciones se suma la problemática del pluricurso,

“En todas las escuelas primarias rurales siempre hubo pluricurso, pero en la secundaria no. Entonces había que ver de qué manera los docentes podían implementar estrategias, empezar a construir estrategias de enseñanza en pluricurso.... y nos resulta complicado pero vamos aprendiendo y vamos aprendiendo porque nunca nos enseñaron en las instancias de un terciario ni de la universidad, no nos enseñaron como se trabaja en pluricurso”.

“Al principio los profes estaban todos perdidos. Al principio, en el 2011, que éramos seis profesores. Justo dos en Acambuco, dos en Macueta, dos en Campo Largo. Pero únicamente era un solo curso, era primero y segundo del polimodal. Entonces dimos más horas de las que había que dar, ahora nos damos cuenta, pero como había solamente dos docentes, se ha trabajado mucho, pero igual se les han enseñado las once materias y bueno cada uno pensando con la mentalidad de acá, digamos como se enseña en la Ciudad pero con el transcurso del tiempo hacíamos mesas de trabajo, nos reuníamos una vez al mes. Cuando terminaba el mes, nos reuníamos y conversábamos a ver cómo te fue, cómo hiciste, cómo planificaste...”

A la vez señala también la ausencia de acompañamiento o acciones de capacitación destinadas concretamente a trabajar con los docentes en la reflexión acerca de sus prácticas y la propuesta de alternativas.

“No hubo encuentros específicamente de la parte pedagógica no. Si hubo encuentros pero no con todos los docentes, yo creo que ese sería el sueño del profesor Grimaux, no? Pero yo creo que económicamente...Pero sí intercambio a través de los diferentes programas que se fueron implementado. Por ejemplo el año pasado hemos trabajado con IACE, entonces era elaborar un método de autoevaluación institucional. Ingresaron el año pasado todos los rurales. Entonces ahora en febrero hubo una puesta en común de todos los planes de acción, de todos los planes de autoevaluación que se hicieron pero nos reunimos todos los directores. Y entonces vimos que todas las problemáticas eran parecidas y las estrategias también y las dificultades. Había mucha coincidencia. Bueno esas instancias tenemos, y bueno después el año pasado y el anteaño con el proyecto de base local también y que es otro programa nacional que se implementa en la Escuela y bueno cuando ya está el proyecto presentado después tenemos instancias de reunión donde se reúnen todos los colegios, los directores y coordinadores de los colegios y se intercambia pero solo de ese aspecto, del proyecto de base local.

La mirada sobre la experiencia de estos docentes en parajes tan alejados de la provincia muestra los desafíos y las adversas condiciones en las que desarrollan su trabajo, así como la profunda necesidad de acompañamiento para evitar que se frustren las intencionalidades y aspiraciones que se expresan cuando se trata de definir la importancia de la educación secundaria rural.

Concluimos sin embargo, que los proyectos curriculares son un importante espacio de intervención, y representan un potencial de cambio que debe ser promovido y apoyado. Al decir de Martínez Bonafé “...un espacio práctico sobre el que discutir los problemas de siempre: qué cultura y qué saber, para qué escuela y en qué sociedad”

Título: Juventudes, educación secundaria y trayectorias de vida en el espacio social rural. Recorridos iniciales de un estudio realizado en las colonias N° 3 y 14 del departamento La Paz (Entre Ríos)

Autora: Emilia Schmuck

Correo electrónico: emilia.schmuck@gmail.com

El trabajo introduce recorridos conceptuales e indagaciones iniciales que se erigen como puntos de partida de una tesis doctoral en curso que se propone estudiar las trayectorias de vida de jóvenes rurales y su relación con la educación secundaria en el espacio social rural. La investigación se realiza bajo el enfoque etnográfico en las colonias N° 3 y 14 del departamento La Paz (Entre Ríos) y analiza la creación y la extensión del sistema educativo en relación con las políticas públicas y las transformaciones estructurales en el espacio rural desde la década de 1960, al tiempo que busca reconstruir las trayectorias educativas en vinculación con las trayectorias laborales y residenciales de las juventudes de las colonias, considerando particularmente la incidencia de la creación de la escuela secundaria y las diferencias de género y entre generaciones en las familias campesinas. En la ponencia se incluye una primera caracterización de la región donde se realiza el estudio y desarrollan las principales categorías que actualmente articulan la investigación, entendida en tanto proceso de permanente interrelación entre instancias de trabajo de campo y períodos de análisis y elaboración conceptual.

Introducción

La presente ponencia corresponde a la investigación de una tesis doctoral en curso que se propone comprender las trayectorias de vida de las juventudes rurales y su relación con la educación secundaria en el espacio social rural. La investigación se realiza bajo el enfoque etnográfico en las colonias N° 3 y 14 del departamento La Paz del norte de la provincia de Entre Ríos y busca analizar la creación y la extensión del sistema educativo en relación con las políticas públicas y las transformaciones estructurales en el espacio rural desde la fundación de las colonias en la década de 1960 hasta la actualidad, considerando particularmente la incidencia de la creación de la escuela secundaria que desde comienzos de siglo ofrece la posibilidad de continuar los estudios primarios en la zona. Se apuesta a reconstruir las trayectorias educativas en vinculación con las trayectorias laborales y residenciales de las juventudes, considerando las diferencias de género y entre generaciones en las familias campesinas, al tiempo que se busca indagar acerca de la vinculación y disputas de sentidos entre el sistema de educación secundario y otros saberes y prácticas educativas en el espacio rural.

El trabajo, que se ocupa del norte entrerriano históricamente invisibilizado por las políticas públicas y los estudios sociales, busca constituirse como un aporte a la comprensión de las prácticas educativas y también económicas, demográficas, de movimiento poblacional, etc., desde mediados del siglo XX en la región. En las próximas páginas, se avanzará en una primera caracterización de la región donde se realiza el estudio y se desarrollarán las principales categorías que actualmente articulan la investigación, entendida en tanto proceso de permanente interrelación entre instancias de trabajo de campo y períodos de análisis y elaboración conceptual.

Las colonias N° 3 y 14: en el lejano norte

Las colonias rurales N° 3 y 14 integran un conjunto de colonias oficiales fundadas entre 1960 y 1965 en el norte de la provincia de Entre Ríos. Estas localidades se encuentran en el norte del departamento La Paz junto a otras colonias con características similares, como San Ramírez, Tacuaras y San Gustavo, aunque esta última, que en 2010 tenía 1.618 habitantes, ha crecido en los últimos años en detrimento de las anteriores. De acuerdo al censo realizado en 2010, la población total de las colonias N° 3 y 14, es de 396 personas -un 47% de mujeres y un 53% de varones-, que viven en 109 hogares sin acceso a red pública de agua corriente, cloacas y gas natural; del total de la población, un 20% se encuentra con necesidades básicas insatisfechas.

Aunque ambas localidades se hallan separadas geográficamente y conectadas por caminos de tierra y ripio que dificultan su comunicación, pertenecen a una misma Junta de Gobierno, cuya ubicación física se encuentra junto al Centro de Salud de la colonia N° 14 y contiguo a la edificación que se erige como el centro de reuniones y espacio privilegiado de socialización: la Escuela primaria N° 50 “Gabriela Mistral”, fundada por los propios vecinos en 1965 y donde desde 2000 también funciona la escuela secundaria N° 18 que lleva el mismo nombre.

De acuerdo a la historia reconstruida por documentos producidos en la década de 1980, que se encuentran en el archivo de la Escuela N°50, las colonias fueron constituidas en 1960 a partir de la compra por parte del gobierno entrerriano de las tierras del estanciero Don Francisco Crespo y el consiguiente loteo en terrenos de entre 50 y 60 hectáreas, a las que pudieron acceder con facilidades crediticias familias de ascendencia europea, principalmente italiana, que se habían radicado previamente en distintos puntos de la provincia. En los inicios de las colonias, gran parte de la superficie estaba cubierta por monte, donde progresivamente se fueron constituyendo chacras de producción principalmente agrícola-ganadera, acompañada de tambos, horticultura, avicultura y comercios. En documentos más recientes producidos en el INTA-delegación La Paz, se señala que actualmente la zona se compone de establecimientos agropecuarios predominantemente pequeños a medianos, en su mayoría pertenecientes a explotaciones familiares de producción ganadera, aunque se destaca el proceso de agriculturización y avance de la soja de los últimos años (Dupleich, 2010).

En consonancia con las profundas transformaciones ocurridas en el sector agropecuario argentino –vinculadas con las reformas estructurales, la desregulación de los mercados y la liberación de los cultivos transgénicos impulsados a comienzos de la década de 1990 que significaron la profundización del proceso de agriculturización de los años 60 y 70–, el avance de la siembra directa ha acelerado la expulsión de pequeños y medianos productores y pobladores rurales dedicados al trabajo rural temporario en la zona (Dupleich, 2010). A pesar de que sus suelos tienen mayor aptitud para la ganadería, toda la provincia de Entre Ríos atravesó una importante expansión de la frontera agrícola favorecida por la introducción de la soja (Domínguez y Orsini, 2009).

De acuerdo a distintos estudios sobre las transformaciones de la estructura social agraria entrerriana en los últimos años, entre 1999 y 2009 la superficie dedicada a la agricultura en la provincia pasó de 13,2% al 30,9% y la expansión, principalmente de hectáreas dedicadas a la soja, cuadruplicó su superficie en esos diez años. De hecho, el cultivo de soja explica el 78,6% de las nuevas hectáreas incorporadas a la agricultura (Lauphan, González y Luján, 2016). El nuevo modelo agrícola incrementó la renta de la tierra vía aumentos en la productividad conjugados con el sostenido avance del precio internacional de los *commodities*, con los consecuentes aumentos del precio de la tierra y los arrendamientos. (Domínguez y Orsini, 2009). Algunas consecuencias fueron las modificaciones en el régimen de tenencia, la desaparición de pequeñas propiedades, la expulsión de sus habitantes, la eliminación del monte nativo, la desaparición de otras actividades productivas, la alteración de los suelos y la aparición de nuevas formas de organización y gestión de la agricultura (Truffer, 2016).

Aquí entenderemos que para avanzar en la caracterización de estas localidades será importante remitirnos en términos generales a las características del norte de la provincia, donde junto al departamento La Paz, podemos mencionar a Federal, Feliciano y Federación. Esta región se define por su alto porcentaje de población rural, que supera el 30%, y la situación socioeconómica desfavorable de gran parte de sus habitantes. Los índices de analfabetismo en estas zonas para el año 2010 duplican la media provincial y nacional de un 2% y en el caso de Feliciano llegan prácticamente al 5%. Junto a Islas de Ibicuy son los distritos con mayor porcentaje de analfabetos, seguidos, aunque en menor medida, por Federación, Gualeguay, Paraná, San Salvador, Victoria y Villaguay (con un 3%). También en el norte, el promedio de utilización de computadoras en viviendas particulares es menor que la media provincial. Si tomamos otros indicadores como la utilización de suelos, el tipo de desagüe o el combustible para cocinar, la zona posee mayores condiciones desfavorables que la media provincial. Cabe señalar que en estos departamentos predominan los suelos con limitaciones que restringen la elección de cultivos, requieren un manejo muy cuidadoso, o ambas cosas a la vez, si bien en La Paz tienen un peso importante también los suelos aptos para todo tipo de cultivos con moderadas limitaciones (Engler, 2008), lo que abona al imaginario de un norte “improductivo”, que más allá de sus características productivas ha sido un espacio escasamente considerado por las políticas públicas.

En relación con los procesos de migración y disminución de la población rural, para el departamento La Paz se señala que algunos miembros de las familias rurales migran de forma permanente, mientras otros lo hacen transitoriamente (durante temporadas más o menos largas según los cultivos), proceso en el que se destaca la expulsión de pequeños y medianos productores y pobladores rurales dedicados al trabajo rural temporario (Dupleich, 2010). La disminución de la población se advierte en la notoria disminución de la matrícula de las escuelas de la región que nos interesa,

Este decrecimiento y envejecimiento demográfico del campo, sobre todo en las zonas de población dispersa, proceso que se puede relacionar con las profundas transformaciones económicas y sociales mencionadas, se corresponde con una sostenida

disminución de la matrícula de la escuela rural en todos sus niveles acompaña. Pero, al mismo tiempo, a partir de la creación en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que prolonga los años de escolaridad obligatoria y reconoce la especificidad de la educación rural, el sistema educativo se extiende a los espacios sociales rurales y en la provincia de Entre Ríos se crean numerosas y heterogéneas escuelas secundarias en contexto rural. Particularmente en las colonias N° 3 y 14, con el antecedente de la creación del EGB en el 2000, en 2006 se creó la escuela secundaria en el edificio en el que funcionaba la primaria “Gabriela Mistral”. La secundaria N° 18 desde entonces recibe a jóvenes egresados de las cuatro escuelas primarias emplazadas en estas colonias seleccionadas y otras poblaciones cercanas. Es en este contexto y partiendo de esta primera caracterización que nos preguntamos: ¿cómo incide la creación de la escuela secundaria en las trayectorias educativas de las juventudes de las familias, quienes ahora cuentan con la posibilidad de continuar sus estudios primarios en la zona?, ¿qué relación existe entre las trayectorias educativas y las trayectorias residenciales y laborales? La escuela secundaria, ¿cómo se relaciona con otros saberes de los sujetos en el espacio social rural?, ¿y con el trabajo? Además, ¿qué cambios podemos advertir en las trayectorias de las juventudes de las colonias a partir de la creación de la escuela secundaria en relación a los recorridos de las otras generaciones de las familias campesinas y los cambios estructurales en la región?, ¿qué diferencias percibimos entre las trayectorias de las mujeres y los varones?

Acerca de los primeros recorridos conceptuales

Para avanzar en los interrogantes mencionados, a lo largo del proceso investigativo nos proponemos interrelacionar instancias de trabajo de campo con períodos de análisis y elaboración conceptual. A continuación, avanzaremos en la conceptualización de algunas categorías que funcionan como marco del trabajo en curso, a las cuales se ha arribado provisoriamente a partir de un diálogo con la experiencia de los primeros acercamientos al campo y sabiendo que en la investigación etnográfica las categorías teóricas se precisan o construyen en el camino, lo que permite comprender qué formas particulares asume el proceso estudiado en el contexto particular. Entendemos que el trabajo de campo es posible a partir del permanente trabajo conceptual y la capacidad de modificar los esquemas iniciales integrándolos a conceptos alternativos, sabiendo que “no es posible “olvidar la teoría’ para observar, si no se tiene otro lugar desde donde mirar. Ese otro lugar es, en gran medida, el conocimiento local” (Rockwell, 2009: 94).

Dentro de los conceptos centrales que podemos reconocer hasta el momento, es preciso señalar, en primer lugar, el modo en que entenderemos la categoría *juventudes*. En este trabajo nos inscribimos en la tradición que considera necesario apartarse de una mirada basada exclusivamente en la cuestión etaria, los pasajes o transiciones de un estadio a otro y/o los cambios biológicos en su determinación sobre la conducta y, en cambio, entiende que la juventud se construye socialmente y varía en cada sociedad en diferentes períodos (Bourdieu, 1990); es un producto histórico resultado de relaciones sociales, relaciones de poder, relaciones de producción (Braslavsky, 1986, 1989; Margulis y Urresti, 1996 y 1998; Saltalamachia, 1990, Pérez Islas, 2000; Chaves, 2005).

Dado que la condición de juventud no se presenta del mismo modo en todos aquellos que conforman el grupo poblacional estadísticamente definido como joven, sino que existen diferentes y desiguales formas de ser joven (Reguillo Cruz, 2000; Saintout, 2009), estudiamos a las juventudes atendiendo al modo en que la condición de juventud es atravesada por la cuestión de género, por la clase y situación particular de sus familias, por las transformaciones en el espacio rural y sus instituciones a lo largo de la historia. Así, contemplando el carácter amplio, dinámico y plural de las juventudes rurales (González y Román, 2012), cabe aclarar que incluiremos a las y los jóvenes que pertenecen a las familias campesinas, comprendiendo tanto a jóvenes que vivan y estudien en el espacio rural y/o trabajen en la actividad primaria como a aquellos de origen rural que hayan migrado o graviten hacia zonas urbanizadas en busca de nuevas oportunidades educativas o laborales.

Así como consideramos que no podemos escindirnos del contexto socio-histórico para pensar a las juventudes, es fundamental contemplar la dimensión relacional: dado que la condición de juventud alude a la identidad social de los sujetos y toda identidad es relacional, será preciso estudiarlas al interior de sistemas de relaciones articuladas y marcos institucionales (Margulis, 2015), en relación con sus familias, las escuelas a las que concurren, las organizaciones a las que pertenecen. Así, a diferencia de la tradición que pone en duda la existencia del concepto de juventud en algunos entornos rurales por la precoz inserción laboral y/o el inicio de la parentalidad temprana que obtura la existencia de una “moratoria social”, aquí reivindicaremos el concepto entendiendo que las y los jóvenes se definen también a partir de la moratoria vital que los separa de sus padres y abuelos y, fundamentalmente, en función de cómo son vistos y el lugar que ocupan en sus familias y las instituciones en las que participan (Margulis, 2015).

En segundo lugar, debemos algunas precisiones acerca del adjetivo *rural* que compone la categoría de juventudes rurales. Aquí, retomando los aportes de Elisa Cragolino, comprenderemos la ruralidad a partir del concepto de **espacio social**, en tanto “sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones” (2002: 77). Desde esta categoría de origen bourdiano, la sociedad no es entendida como una totalidad única, sino que se trata de una sociedad diferenciada, que expresa la suma de los vínculos y relaciones en la que están insertos los individuos y entonces se reconoce “la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales” (Cragolino, 2002: 77). Desde esta perspectiva, las colonias del norte entrerriano donde realizaremos el estudio, así como los otros poblados y ciudades con los que se encuentran articulados, serán considerados como espacios sociales diversos, heterogéneos y en transformación, superando la mirada dicotómica que define la ruralidad en contraposición a lo urbano en función de convenciones estadístico-demográficas que entran en discusión a partir de lo que se denomina nuevas ruralidades (Giarracca comp., 2001; Gras, 2012). Así, asumiendo que “lo rural debe ser explicado” (Neufeld, 1991, citado en Cragolino, 2002: 78), será necesario ahondar en la historia y la naturaleza de las transformaciones económicas y sociales en el territorio –en los modos en que la expansión de la frontera agraria, la

concentración de la producción o las movilidades espaciales, por mencionar algunos cambios, se desarrollan en relación con las múltiples relaciones y posiciones de los actores—, así como avanzar en la caracterización de quienes por el momento hemos denominado como familias campesinas pero deberemos precisar a partir de una profunda caracterización.

En consecuencia, **la escuela y la educación** no podrán ser estudiadas por fuera de las relaciones sociales en el espacio social rural. A diferencia de la mirada clásica —en su versión positivista y en sus versiones críticas, desde Durkheim hasta Althusser o Bourdieu—, que entiende la escuela como difusora de un sistema de valores dominantes que se transmiten sin modificación, buscaremos estudiar, en consonancia con los aportes de la línea de trabajo de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1986), la “construcción social escolar”, “las apropiaciones reales que se dan desde abajo”, esa “otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material, toma vida” mirando, como también fundamenta Cragolino (2007), a “los sujetos, maestros, alumnos, familias, destacando los procesos de producción y apropiación cotidianos y las relaciones complejas que ocurren en los contextos rurales”. Este posicionamiento teórico—que es también metodológico y epistemológico— plantea entonces considerar a las escuelas y los procesos educativos en su contexto y como espacios de relaciones sociales que son producto de la historia (Cragolino, 2006b), estudiándolos en su expresión cotidiana, “en su existir de todos los días”, en las apropiaciones reales y potenciales de los sujetos particulares que “reflejan y anticipan la historia social” (Rockwell y Ezpeleta, 1986).

Valoraremos la inclusión del concepto de **trayectorias sociales** a partir de este mismo posicionamiento, en tanto permite un análisis diacrónico del sujeto, concebido desde su historia individual y en vinculación con una época y la sociedad de la que forma parte (Pujadas Muñoz, 1992) y permitiendo comprender la mediación entre la historia individual y la historia social (Deleo y otros, 2010). La trayectoria, remitiendo a Pierre Bourdieu, aquí será entonces entendida como un proceso en el que se ponen de manifiesto las disposiciones y las prácticas de los diversos actores, como "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (Bourdieu, 1977:82). Entenderemos, además, que toda trayectoria de vida resulta de un entrecruzamiento de distintas líneas biográficas autónomas y dependientes entre sí: el trayecto escolar, laboral y residencial; el empleo, la vida familiar, la vida social; el itinerario político, etc., que pueden ser estudiados como elementos que remiten a dimensiones subjetivas y objetivas y se articulan en función de la variable temporal y en un contexto espacial (Muñiz Terra, 2012). Así, la reconstrucción de la historia de los actores como trayectoria habilitará la pregunta acerca de los diferentes recorridos que pueden identificarse frente a similares herencias y oportunidades objetivamente disponibles, lo que en definitiva significa comprender la relación dialéctica entre la estructura y la acción de los actores (Cragolino, 2006b).

Bibliografía:

- Bourdieu, P. (1977). *La ilusión biográfica. Razones prácticas*. Madrid; Edit. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En *Sociología y cultura*. México, Editorial Grijalbo.
- Braslavsky, C. (1986). *La juventud argentina: informe de situación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. (1989). “Estudios e investigaciones sobre juventud en América Latina: balance y perspectivas”. En: E. Rodríguez y E. Ottone (comp.), *Mitos, certezas y esperanzas. Tendencias de las investigaciones sobre juventud en América Latina*, Montevideo, CELAJU–UNESCO.
- Chaves, M. (2009): *Estudios sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Cragolino, E. (2002). “Escuela y escolarización en las estrategias de reproducción de familias campesinas”. En: *Contexto e Educação*, 17 (66), 73-96.
- Cragolino, E. (2006). “Estrategias educativas en familias del Norte Cordobés”. En: *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Jujuy N° 30, 69-84.
- Cragolino, E. (2006b). “Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101-121.
- Cragolino, E. (2007). “Introducción”. En: Cragolino, E. (Comp.). *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Cragolino, E. y Lorenzatti, M.C. (2007). “Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos”. En: *LINHAS, Florianópolis*, 8 (1), 109-123.
- Deleo, C. y otros (2010). “La perspectiva biográfica en estudios de casos argentinos”. Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5103/ev.5103.pdf
- Domínguez, N y Orsini, G (2009). *Impactos de la estructura agraria por la ampliación de la frontera agrícola en base a la expansión del cultivo de soja en la región Pampeana: la historia reciente en Entre Ríos*, Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Dupleich, J. (2010). “El Desarrollo Territorial. Una experiencia en las colonias del norte del departamento”. INTA, AER- La Paz.

-Engler P, et. all (2008). “Zonas Agro Económicas homogéneas. Entre Ríos Descripción ambiental, socioeconómica y productiva” Informe del Instituto Nacional De Tecnología Agropecuaria.

-Giarracca, N. (Comp.) (2001). ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Obtenido de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf>

-González, C. y Román, M. (2012). *Juventud y migraciones: vivencias, percepciones, ilusiones: un estudio en NOA y NEA*. Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca.

-Gras, C. (2012): “Cambio agrario y nueva ruralidad: Caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana”. En *Trabajo y sociedad*, 18, 07–24.

-Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.

-Lauphan, W; González, L y Luján, A (2016). “Transformaciones estructurales del territorio agrícola entrerriano” En Truffer, Isabel (coordinadora) *La construcción del actual territorio agrícola entrerriano*, Eduner, Entre Ríos.

-Gras, C. (2012): “Cambio agrario y nueva ruralidad: Caleidoscopio de la expansión sojera en la región pampeana”. En *Trabajo y sociedad*, 18, 07–24.

-Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.-
Margulis, M. (2015). “Juventud o juventudes. Dos conceptos diferentes”. En *Voces en el Fenix*, 51, 6–13.

-Margulis, M. y Urresti, M. (1996). “La juventud es más que una palabra”. En M. Margulis (ed.). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Biblos.

-Margulis, M. y Urresti, M. (1998). “La construcción social de la condición de juventud”. En: Margulis, M. y Cubides, H. *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

-Mayer, M. S. y otros (2016). “Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos”. Informe Final. Proyecto PIDA, Universidad Autónoma de Entre Ríos.

-Muñiz Terra, L. (2012). “Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje”. En: *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (2), pp. 36-65.

-Pérez Islas, J. y Urteaga, M. (2001). “Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo”. En: Pieck Gochicoa, E. *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. Mexico, OIT/UNICEF/CONALEP/RET/IMJ.

-Pérez Islas, J. (Coord.) (2000): *Jóvenes e instituciones en México. 1994–2000*. México: SEP–Instituto Mexicano de la Juventud.

-Pujadas Muñoz, J. J (1992). “El método biográfico: El uso de historias de vida en ciencias sociales”. En *Cuadernos metodológicos* N° 5. Madrid.

-Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Estrategias del desencanto. Buenos Aires, Grupo Editorial NORMA.

-Rockwell, E. (2005). “Del Campo al Texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”. Presentado en Primer Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla-La Mancha, julio 2005. Recuperado de:

<https://cursoensenada2011.files.wordpress.com/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf>

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

-Rockwell, E. y Espeleta, J. (1986), “La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso”. En: *Pesquisa Participante*, Sao Paulo, Cortés Editora-Editores Asociados.

-Saintout, F. (2009). *Jóvenes, el futuro llegó hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires, Prometeo Libros.

-Saltalamacchia, H. (1990). “La juventud hoy: un análisis conceptual”. En *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico. Recuperado de: <http://saltalamacchia.com.ar>

-Truffer, I.(Coord) (2016).*La construcción del actual territorio agrícola entrerriano*, Eduner, Entre Ríos.

Fuentes:

Archivo de la Escuela primaria N° 50 “Gabriela Mistral” (Colonia 14).

Censo Nacional de Población 2010, INDEC, <http://www.indec.gov.ar/>

Título: Educación Secundaria en zonas rurales de la provincia de Salta: Impactos de la extensión de la obligatoriedad educativa en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes del nivel secundario

Autora: Viviana Marcela Tarifa Fernández

Correo electrónico: vivi.100490@gmail.com

La investigación constituye un avance en el Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2188/0, denominado “La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en zonas rurales de la provincia de Salta. Diagnóstico de situación y evaluación de resultados” (2010-2016), dirigido por el Mgs. Hugo Romero y la Dra. Judith Rodríguez. A su vez, se incluyen avances de beca en curso denominada Beca Interna de Iniciación a la Investigación para graduados (BII) de la Facultad de Humanidades otorgada por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, con Resolución N° 014/16-CCI.

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, promulgada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN en adelante) en el año 2.006, requirió de propuestas que atiendan la particularidad de cada región. Luego de 10 años de implementación dicha ley demanda ser analizada.

El proceso de universalización de la escuela secundaria impone desafíos propios al análisis provincial. Resulta necesario generar un conocimiento sistemático sobre las posibilidades de concreción de la implementación de la LEN en dicho nivel, atendiendo a la realidad socioeducativa y contextual de la provincia, tendiendo a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes, adolescentes salteños.

Palabras claves: Educación Secundaria, Zonas Rurales, Universalización, Adolescencias, Juventud(es)

Introducción

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, promulgada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN en adelante) en el año 2.006, requiere propuestas que atiendan la particularidad de cada región. Los desafíos que significan la implementación de la LEN en zonas rurales de la Provincia de Salta demandan ser explorados, atendiendo a la gran diversidad cultural, las distancias económicas y la gran variedad geográfica; propia de las zonas semidesérticas, selváticas, montañosas y vallistas que componen la provincia.

El escenario complejo de la educación rural permite visualizar el primer desafío, que consiste en comprender que la universalización del nivel secundario no se sitúa en su obligatoriedad sino principalmente en que el mandato normativo pueda traducirse en la práctica y ser accesible a todos los agentes a los que está dirigido.

Actualmente no hay acuerdos sobre una conceptualización de ruralidad, lo cual ha abierto el debate acerca de las “nuevas ruralidades”. Entre las cuestiones que impulsan estos debates pueden indicarse: la disminución proporcional, y en muchos casos absoluta, de la población rural dispersa; la expansión de un capitalismo agrario extensivo que provoca la migración forzosa de campesinos e indígenas hacia

localidades medianas del interior de la provincia, la demanda de nuevos bienes y servicios entre otros.

Para socializar los avances de resultados, se organiza la presentación en cuatro partes: 1) describiendo el proceso de universalización del nivel secundario desde los marcos normativos, 2) exponiendo la situación educativa de la provincia de Salta (escolarización y universalización del nivel secundario), 3) desarrollando algunas nociones del concepto de ruralidad, atendiendo a la complejidad de la misma y focalizando en las ruralidades salteñas en el ámbito educativo y, 4) abordando algunas conceptualizaciones de las categorías adolescencias y juventudes.

Desarrollo

Marco legal de la universalización del nivel secundario

En nuestro país el concepto de obligatoriedad estuvo históricamente asociado a la escuela primaria, desde la etapa de conformación del sistema educativo y a partir de la sanción de la Ley N° 1.420 de Educación Común en 1884.

Históricamente, nuestra escuela secundaria surge como formadora de elites ilustradas que luego tendrán la posibilidad de acceder a estudios superiores. Luego se incorpora el propósito vinculado a la formación para el trabajo. En las últimas décadas, a causa de la globalización y siguiendo la tendencia internacional, fue más fuerte la necesidad de masificar el nivel medio para que todos/as los/as jóvenes puedan acceder al mismo.

Existen grandes cambios en educación rural secundaria, en consonancia a las reformas educativas de las últimas presidencias de Saúl Menen; Néstor Kirchner y Cristina Kirchner, y de las leyes de educación que transformaron la educación rural, en general y particularmente en el nivel medio. Dichas transformaciones se generaron en concordancia a los cambios de los modelos educativos de las últimas presidencias mencionadas y, de las leyes de educación que cada una de ellas sancionó: Ley Federal de Educación (LFE en adelante) N° 24.195 del año 1.993 y, Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006.

Es preciso hacer referencia al Tercer Ciclo de las Escuelas Rurales, creada por la LFE ante la ampliación de los diez años de obligatoriedad escolar. A partir las acciones del Plan Social Educativo las escuelas rurales se “cubrieron” con maestros de grado hasta el séptimo grado, siendo el octavo y el noveno año cubiertos por docentes itinerantes a cargo de determinadas materias.

Si bien, desde un nivel discursivo se tendió a la cobertura de la escolaridad desde el acceso, la permanencia la inclusión y, la calidad; la antes mencionada ley solo permitió una mayor segmentación educativa y social, debido a que muchos alumnos no accedieron en la continuidad de los estudios, o porque algunos estudiantes continuaron la formación en el Polimodal y mientras que otros continuaron con diferentes dificultades. Sumado a ello, se generaron conflictos entorno a la organización y administración institucional, ya que se continuó con la misma organización del personal, cuando se amplió la estructura organizativa con el tercer ciclo y el nivel

inicial; es decir se reprodujo la única forma conocida por las gestiones provinciales e institucionales. Como consecuencia de ello, se generó una gran sobrecarga de la función de los directivos de la Educación Primaria. Porque en algunos casos, debieron hacerse cargo de los alumnos del Tercer ciclo, por no contar con la designación de los docentes necesarios ante el aumento de años de obligatoriedad.

La LFE fue certera solo en la atención a las demandas de la educación rural, puesto que las mismas eran necesarias, no obstante no fue suficiente en las diferentes acciones de cobertura; ello en cuanto a una inversión seria y acorde todos los recursos necesarios – pues no se brindaron los recursos y apoyos necesarios, tanto para las instituciones como para los docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente la LEN planteó la obligatoriedad de la Escuela Secundaria estableciendo un total de diez a trece años de obligatoriedad; con la opción de ubicar el séptimo año de estudios en el nivel primario o en el secundario, ello quedó a elección de cada jurisdicción.

La extensión de la obligatoriedad de la Educación Secundaria impulsada por la LEN, establece en variados incisos del Artículo 11 “que se brindará una educación inclusiva, de calidad, universal sin que se profundicen las diferencias regionales ni sociales.” En lo que respecta a la educación rural y en tanto modalidad del sistema, establece que “está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales” (Cap. X, Art. 49). Tal definición resulta insuficiente, al tiempo que habilita a cuestionar hasta qué punto la Ley da cuenta de la diversidad de contextos emergentes en los diferentes tipos de ruralidades de cada región.

La expansión y ampliación de los alcances del sistema educativo, debe ser analizada también desde el punto de vista de los procesos socioeducativos y culturales desde la promulgación de la LEN. Los interrogantes acerca de los resultados de la implementación de ésta política pública, exceden las variables estrictamente educativas y requieren ampliar la mirada hacia el contexto en que estas instituciones se establecen.

En Salta, desde la sanción e implementación de su Ley de Educación N° 6829/95, se distingue una estructura múltiple ya que en ella coexisten diferentes formas organizacionales sin que ninguna sea preponderante.

Tabla 1: Estructuras del Sistema Educativo en Salta

Tradicional		Ley Federal de Educación (1993)		Ley de Educación Nacional (2006)			
				Opción 1 7 años - 5 años		Opción 2 6 años - 6 años	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Inicial	Sala de 3 años	Inicial	Sala de 3 años	Inicial	Sala de 3 años	Inicial	Sala de 3 años
	Sala de 4 años		Sala de 4 años		Sala de 4 años		Sala de 4 años
	Sala de 5 años		Sala de 5 años*		Sala de 5 años*		Sala de 5 años*
Primario	1° grado*	EGB	1° grado*	Primario	1° grado*	Primario	1° grado*
	2° grado*		2° grado*		2° grado*		2° grado*
	3° grado*		3° grado*		3° grado*		3° grado*
	4° grado*		4° grado*		4° grado*		4° grado*
	5° grado*		5° grado*		5° grado*		5° grado*
	6° grado*		6° grado*		6° grado*		6° grado*
	7° grado*		7° grado*		7° grado*		7° grado*
Secundario	1° año	Polimodal	8° año*	Secundario	1° año*	Secundario	1° año*
	2° año		9° año*		2° año*		2° año*
	3° año		1° año		3° año*		3° año*
	4° año		2° año		4° año*		4° año*
	5° año		3° año		5° año*		5° año*
	6° año		4° año		6° año		6° año*
							7° año

Nota: * educación obligatoria

Fuente: Informe provincia de salta - las oportunidades educativas (1998 – 2010) UNICEF, en base a diversidad de oferta del nivel secundario y desigualdad educativa, serie de informes de investigación n° 5, DINIECE.

En la Tabla uno se detalla los tipos de organización que se registraron en la provincia. En el caso de la LFE la primera opción define que el tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB en adelante) tenga funcionamiento en los edificios del anterior nivel primario, esta disposición responde a una estrategia que fue denominada como de primarización de la EGB3. Mientras que la segunda opción presenta a una organización en donde la EGB3 fue secundarizada, es decir que en el establecimiento de la tradicional escuela media se incorpora al 7° grado de la anterior escuela primaria.

Para la implementación de la LEN se pueden observar las opciones uno y dos de estructura para el nivel secundario. La provincia de Salta adopta la número uno de un año de educación inicial, siete años de primaria y cinco de secundaria.

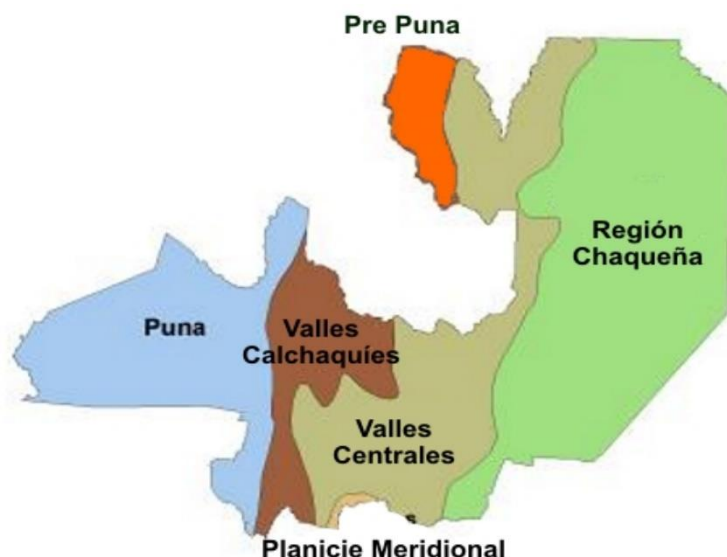
Características de la provincia de Salta.

La provincia de Salta presenta y se caracteriza por una gran diversidad cultural, y una gran variedad geográfica -en la que se encuentran zonas casi desérticas, selváticas, montañosas y valles. Está constituida por 23 departamentos, 59 municipios y su capital, (que fue fundada el 16 de abril de 1582 por Hernando de Lerma con el nombre “Ciudad de San Felipe de Lerma en el Valle de Salta”). La Provincia tiene una gran diversidad de ambientes del espacio geográfico, lo cual, provoca que la distribución de la población en el territorio provincial evidencie gran heterogeneidad espacial de la dinámica demográfica que caracteriza a Salta. Resulta menester tener en cuenta la diversidad y heterogeneidad de la provincia puesto que cuando se habla de “ruralidades”, se lo debe hacer teniendo en cuenta que cada región presenta una

ruralidad diferente, es decir que, por ejemplo, la ruralidad de Iruya es diferente a la de San Carlos, en tanto que la primera se sustenta en pueblos originarios mientras que la segunda se trata de una ruralidad agropecuaria.

Figura 1

Regiones naturales de la Provincia de Salta



Fuente: www.camdipsalta.gov.ar/INFSALTA/planos.htm

Salta se caracterizó históricamente -al igual que el NOA-, por sus indicadores socio-económicos desfavorables. De acuerdo al Censo 2010, la población de la provincia asciende a 1.214.441 habitantes, de los cuales el 87% reside en el ámbito urbano y el 13% en el rural. Mientras que en la oferta educativa, el 47% de los establecimientos de distintos niveles del sistema, se localiza en la ruralidad.

Desde el Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta (2011) se identifica a la población desde “décadas atrás como criolla-vallista y actualmente unos se asumen como culturas aborígenes diaguitocalchaquí y otros, kollas. Se asientan en tierras que son de propiedad del estado y en las que ancestralmente vivieron sus antepasados” (p.51). Ello concuerda con la figura uno, al vislumbrar los componentes del ambiente natural como el relieve y el clima, que determinan áreas y/o sectores donde las dificultades para el desarrollo de la vida humana son múltiples. “Estas regiones se corresponden principalmente con áreas cordilleranas (de Los Andes y su bifurcación, la Cordillera Oriental) que en sentido norte- sur atraviesan la provincia, encontrándose en medio de ambos cordones una altiplanicie muy extensa con grandísimos salares, conocida como Puna y ubicada al oeste del territorio provincial. Si proseguimos la descripción en sentido oeste-este, se observa que hacia el área central de la provincia, la población aprovechó los sistemas hídricos naturales como quebradas y valles para vivir. Estos últimos son tanto fluviales unos, como aluvionales otros. En estos últimos se localizan los aglomerados urbanos de

mayor importancia y la población rural, que accede a viviendas en estas áreas, ocupa la periferia, dado el bajo valor económico de esta construcción. (...) La población rural ocupa los valles fluviales, generalmente más estrechos, así como las quebradas, para desarrollar a la vera de los cursos de agua sus actividades. Si bien algunos de estos hábitat son pedemontanos, otros se identifican como valles de altura y/o intermontanos. En ambos la accesibilidad y comunicación están muy condicionadas. El acceso se realiza por huellas, algunos caminos vecinales y escasas rutas enripiadas con extensos tramos de cornisas. El desplazamiento de personas y productos casi siempre es pedestre o por tracción a sangre.” (p.50)

Sobre ruralidades y educación rural.

Una primera aproximación podría destacar que desde un concepto tradicional de ruralidad, la misma se basaría en la diferenciación rural-urbano, relacionado más que nada con la cantidad de habitantes por localidad. No obstante, si bien existen grandes y profundas diferencias entre lo urbano y lo rural, para definir la ruralidad no puede ser reducida a una única variable de tipo poblacional.

Teniendo en cuenta ello, se destacan otras dimensiones (socio-económicas) como educación, ingresos económicos, ocupaciones, necesidades básicas insatisfechas, condiciones de salud, sexo y constitución etaria de la población. Desde las mismas se deriva que “lo rural” no puede ser definido como un concepto simple y homogéneo (Dirven, 2004). Así como tampoco debe ser definido en oposición a “lo urbano” sino por su relación con este ámbito. Entonces, se podría caracterizar los espacios rurales por:

Los servicios básicos: agua, luz, gas, comunicación;

La relación con el medio natural, uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria y/o aprovechamiento en otro tipo de actividades;

La escasa densidad de población;

La distancia entre los ámbitos dispersos y los centros poblados.

Se podría decir entonces que la ruralidad, desde una acepción tradicional, fue perdiendo valor, debido al incremento de la agricultura y de la urbanización de algunos pueblos. Entonces ya no se consideran los contextos rurales como una categoría residual frente a lo moderno o lo urbano.

A pesar de la creciente globalización “lo rural” en nuestra provincia, todavía permite mantener y preservar algunos rasgos de identidad frente a las fuerzas globales y homogéneas que se masifican a través de los medios de comunicación y de la lógica del consumismo.

En atención a los cambios crecientes de la cada vez más progresiva globalización, el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta (2012) distingue dos tipos de ruralidades, la primera contextos rurales propiamente dichos es caracterizada por la lejanía de zonas urbanas, la escasa cantidad de estudiantes que

asisten a las instituciones, la falta de servicios básicos, entre otros. Mientras que la segunda, contextos semi-urbanos se caracteriza por estar en cercanía de poblaciones de más de 2.000 habitantes.

A partir de aportes de Faiguenbaum (2011), podemos encontrar cinco criterios –los más utilizados- para diferenciar los contextos rurales:

Demográfico: es el más difundido y utilizado en el mundo, se utiliza como criterio técnico en nuestro país desde 1914, en ocasión del tercer censo nacional. Se clasifica como rural en base a la cantidad de habitantes por unidad administrativa. Difiere según los países los valores de corte para la clasificación, por ejemplo en Dinamarca se toma como referencia para considerar un ámbito rural, 200 habitantes por unidad administrativa, en Argentina 2.000 y 50.000 en Japón.

Administrativo: considera rurales a los centros administrativos que se encuentran fuera de las capitales distritales, provinciales o municipales según la división política de un Estado.

Funcional: define como rurales aquellas unidades administrativas que no cumplen con funciones tales como trazado de calles, equipamiento básico, infraestructura, servicios públicos.

Económico: se entiende rurales a los centros poblados que no poseen cierto grado de desarrollo de las actividades productivas secundarias y terciarias.

Legal: demarca como rurales a las localidades según las disposiciones de la ley vigente, sin considerar cantidad de habitantes, densidad, u otra variable. Por ejemplo, Uruguay adopta este criterio.

Se construye así el concepto de nuevas ruralidades desde las últimas décadas en América Latina, propuesto inicialmente en el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), incluyendo la dimensión territorial desde una perspectiva que reconoce las diferentes funciones y servicios que cumple el espacio rural más allá del aspecto productivo y su creciente integración al intercambio en los mercados.

Desde el Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta (2011) se detalla la población urbana y rural, comprendiendo a esta última en agrupada y dispersa. “En general todos los departamentos tienen población rural dispersa y seis de ellos no poseen población urbana. El porcentaje urbano provincial es el resultado promedio del nivel de urbanización registrado en los distintos departamentos, pero es de destacar que el departamento Capital, en el que se ubica la Ciudad de Salta, tiene el 99,2% de población urbana. El núcleo urbano de mayor importancia es el aglomerado Gran Salta y otros centros urbanos relevantes de la jurisdicción provincial son las ciudades de San Ramón de la Nueva Orán, Tartagal, Metán, General Güemes y Rosario de la Frontera.” (p.43)

Adolescencias y juventudes.

Partiendo del supuesto en el que el sujeto pedagógico de la escuela secundaria son los adolescentes (en la mayoría de los casos), y los jóvenes; se hace necesario considerar que la “**adolescencia**” es una construcción social derivada más que nada, del desarrollo de las sociedades modernas e industrializadas y, la **juventud**, desde la perspectiva de Balardini, Sergio (1999), también un “producto histórico, resultado de relaciones sociales, de poder y de producción, que generaron este nuevo actor social, como producto de la sociedad burguesa y capitalista” (p.11).

De forma complementaria, es preciso definir la adolescencia tal como David Léo Levisky (1999), es decir, comprenderla como un proceso que ocurre durante el desarrollo evolutivo del individuo, caracterizado por:

Una revolución bio-psico-social en el que el sujeto se va adaptando socialmente;

Crisis y desequilibrios que se deben tanto a los cambios fisiológicos como las repercusiones psicológicas de inserción del joven en la comunidad adulta;

Duelos por la pérdida del cuerpo de la infancia, sumada a la pérdida de los padres de la infancia (decepción de la idealización de los padres), y la pérdida de la identidad infantil y el rol infantil y;

Por las contradicciones que existen entre la vida biológica (sexualidad) y las imposiciones de la cultura.

La adolescencia es, entonces, una etapa fundamental en la historia del desarrollo vital, que algunos autores expresan como un segundo nacimiento, puesto que primero se nace y, en la adolescencia se comienza a vivir. En esta etapa, el cuerpo, la dinámica psíquica y los anhelos de los adolescentes, sufren profundas alteraciones, dando nuevas connotaciones a su personalidad y comenzando a buscar su propia identidad. Ésta última es un proceso lento y gradual, que en la adolescencia pasa de una identidad reconocida a una identidad asumida, a partir de identificaciones primarias y su integración con otras nuevas, no solo de personas sino también de grupos. Los adolescentes entonces, buscan su identidad adulta, incorporando nuevos modelos de identificación.

Por otro lado, se puede comprender la juventud desde aportes de Margulis, Mario (1996), dicho autor la define más que nada como una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad (facticidad), “es un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones. La condición etérea no alude solo a fenómenos de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc.; también está referida a ordenes culturales articulados con la edad. De la edad como categoría estadística o vinculada con la biología pasamos a la edad procesada por la historia y la cultura” (Margulis, 1996, p.17)

Es importante destacar que el modelo teórico de las categorías adolescentes y jóvenes, han ido cambiando y han dejado de ser solo una etapa evolutiva para pasar a tener otras connotaciones. Por ello “la juventud, como toda categoría socialmente constituida, que

alude a fenómenos existentes, posee una dimensión simbólica, pero también tiene que ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos en los que toda producción social se desenvuelve”, por lo tanto “Si bien términos como adolescencia y juventud definen ‘grupos de edad’ (...) sus fronteras son sociales antes que meramente etáreas, es decir que están socialmente construidos y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente” (Urresti, 2000, p.18).

En un análisis de las juventudes de la provincia, el Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta (2011) expresa que las vivencias de las culturas juveniles no tuvieron un fuerte impacto, en lo que respecta a los contenidos ni en lo que se refiere a la organización institucional del colegio secundario. Esto se evidencia en:

La tradicional metodología de enseñanza dada desde algunas carencias en la formación docente inicial teórica y práctica.

Las expresadas bajas expectativas de las y los docentes acerca del rendimiento de sus alumnos/as.

La actual cultura fragmentada y clasificada que lleva al desarrollo de estilos educativos diversos que surgen por los estilos de enseñanza de cada docente y/o por las grupalidades de las y los sujetos pedagógicos de las escuelas secundarias.

Los diferentes criterios para la toma de decisiones que generalmente privilegian el contenido por encima del alumno.

Los tiempos marcados por la gramática escolar, ritos de final-comienzo en diferentes espacios curriculares durante el horario escolar; marcan la realización de tareas con el consiguiente efecto en procesos de aprendizaje apresurados, vivenciando el tiempo taylorizado.

El constante control de la conducta y del rendimiento escolar en múltiples escenarios y posiciones del saber, agravado por la falta de conocimiento personal unificado del alumno. (p.26)

Bibliografía y documentos consultados

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. Panorama de la Educación Rural en Argentina. Temas de Educación / Boletín N° 12 / Octubre de 2015.

Faiguenbaum, S. (2011). “Definiciones oficiales de “rural” y/o “urbano” en el mundo”, en: DIRVEN (dir.) et al. Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago de Chile, CEPAL.

Levisky, Leo(1999) Adolescencia. Reflexiones Psicoanalíticas. Edit. Lumen Buenos Aires.

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) República Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2.007) República Argentina.

Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 6829/95

Ley de Educación de la Provincia de Salta N° 7546

Margulis, Mario (1996) La juventud es más que una palabra. Edit. Biblos Bs. As.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta – Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación (2011). Plan Estratégico para el Desarrollo Educativo del Nivel Secundario en la Provincia de Salta. Impresión Gráfico.com. ISBN 978-987-1196-73-9. Salta.

Montesinos, M. P.; Sinisi, I. y Schoo, S., (2009) “Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria.” Serie La Educación en Debate. Documento DiNIECE N° 6, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Resolución CFE N° 188/12 Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016

Resolución CFE N° 84/09 Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria

Resolución CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria.

UNICEF y Asociación Civil “Educación para todos” “Informe provincia de salta - las oportunidades educativas (1998 – 2010)” Salta, Argentina.

Urresti, Marcelo (2000) Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente. En Tenti Fanfani, E. “Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones”. Edit. Losada. Bs. As.

Título: Trayectorias formativas, educativas y laborales de jóvenes-adolescentes en contextos vulnerables. Estudio en caso en el Colegio Secundario N° 5050 de la localidad de Vaqueros, Departamento La Caldera. Salta

Autores: Vanessa Troiano, Marta Sánchez

Correo electrónico:vanessa.troiano82@gmail.com, sanchezmartaemilia@msn.com

La presente investigación trató de ahondar en el estudio de las complejas relaciones entre la escuela y las posibles condiciones educativas y/o laborales que tienen los/as jóvenes que egresan o se encontraban próximos a egresar del Colegio Secundario N° 5050, escuela ubicada en un municipio en la zona rural de la provincia de Salta. Se partió de pensar en la época, lo que implicó también, pensar en para qué y el cómo de la educación y de la escuela. La modernidad explica este intento de disciplinar, de normativizar, incluso de uniformar a los sujetos, con el fin de adaptarlos a la sociedad. Tendencias universalizantes que buscan controlar los cuerpos y regular el goce. Considerar a los sujetos con sus particularidades en las instituciones no es degradar los objetivos de la educación, ni propiciar otra segregación, sino tener en cuenta lo singular de cada uno que surge en el espacio institucional (Concaro Ana Rosa y varios. 2017). La investigación permitió trabajar con algunos de los interrogantes más importantes como. ¿Cuál es el aporte de la educación del nivel secundario en relación con los intereses y necesidades de los jóvenes próximos a finalizar sus estudios? ¿Cómo es definido el mundo del trabajo y/o de educación superior desde la percepción de estos? ¿En qué medida los talleres de orientación vocacional colaboran con las construcciones de trayectorias de los jóvenes? El ámbito rural es diferente, incluso u homogeneizante?

Palabras claves: Jóvenes, educación, ruralidad

El presente trabajo de investigación pretendió dar a conocer como un grupo de jóvenes-adolescentes egresados y próximos a egresar del Nivel Secundario representan, perciben y caracterizan sus expectativas y posibilidades educativas y/o laborales en relación con los que su medio social les ofrece.

Nuestros sujetos de investigación fueron un grupo de jóvenes-adolescentes del último año del nivel secundario del Colegio N° 5050, ubicado en la localidad de Vaqueros, Departamento de La Caldera. Partiendo del supuesto de que estos sujetos se encuentran en situación de vulnerabilidad en relación con la concreción de sus expectativas y posibilidades de educación, trabajo y las condiciones necesarias para acceder a las mismas, decidimos mirar las competencias requeridas por el actual mundo del trabajo.

Asimismo, resultó fundamental analizar las trayectorias laborales, de escolarización y el capital económico de las familias de estos jóvenes, dado que las mismas influyen en las decisiones y acciones puestas en juego por estos sujetos de indagación. En consecuencia hemos propuesto considerar ambas hipótesis iniciales dado que las mismas permiten describir las razones por las cuales se generan sus elecciones.

La problemática indagada se profundizó a través de la selección de cinco casos, correspondientes a dos alumnos egresados del Colegio N° 5050 entre los años 2008 y

2011 y el grupo de estudiantes que cursan el 5º año del nivel secundario (año 2012). La elección de los casos se obtuvo mediante la aplicación inicial de una muestra intencional que luego dio lugar a un muestreo teórico.

Durante el proceso de investigación hemos tratado de dar respuesta a estos interrogantes:

¿Cuál es el aporte de la educación del Nivel Secundario en relación con los intereses y necesidades de los jóvenes-adolescentes próximos a finalizar sus estudios en el contexto rural?

¿Cuál es la situación de la demanda y la oferta referida a la educación de este grupo etario? ¿Cómo es definido el mundo del trabajo y/o de educación superior desde la percepción de estos jóvenes-adolescentes? ¿Qué educación y cuáles posibilidades de trabajo vislumbran estos jóvenes al finalizar la educación obligatoria? ¿Cómo influyen las trayectorias familiares (laborales y/o escolares) en la elección de las estrategias de vida de estos jóvenes-adolescentes?

Los interrogantes plantearon como objetivos de la investigación “comprender las estrategias de vida (expectativas y/o posibilidades laborales y/o escolares) de un grupo de jóvenes-adolescentes que han transitado la educación obligatoria y se encuentran en contexto de vulnerabilidad”.

Fue nuestra intención describir las situaciones de algunos jóvenes-adolescentes que egresaron del nivel secundario entre los años 2010-2013 y los que se encuentran próximos a egresar del Colegio Secundario N° 5050.

Marco Teórico

Establecido el marco contextual, es posible señalar que la relación entre "formación para el

trabajo-formación para el empleo", en la actualidad, se plantea en un contexto muy distinto al de los principios del siglo XX.

La diferencia radica en que la formación para el mundo del trabajo requiere por parte de los alumnos de la apropiación de ciertas capacidades de actuación adquiridas durante su formación escolar, por ejemplo conocimientos y usos de las disciplinas elementales - matemática, lengua, ciencias, etc. Mientras que la formación para el mercado de empleo demanda una preparación específica para el desempeño en el mercado o para la gran diversidad de tipos de empleos sujetos a las transformaciones de los procesos productivos.

Puesto que las nuevas formas "particulares" de empleo se asemejaban más a las antiguas formas de contratación. En esta sociedad contemporánea, para la mayor parte de sus miembros, el trabajo es el fundamento de su ciudadanía económica y está en el origen de la ciudadanía social, representando la participación de cada uno en una producción por y para la sociedad. Es entonces el vehículo concreto sobre cuya base se rigen los

derechos y deberes sociales, las responsabilidades y el reconocimiento, al mismo tiempo que las sujeciones y las coacciones. (Castel, 1.999:456)

Antes de presentar alguna relación entre los adolescentes-jóvenes y el mundo del trabajo, se cree conveniente describir a los sujetos de esta investigación desde algunos marcos teóricos.

"La duración de la niñez, los años de adolescencia, la entrada en el mundo adulto, son períodos sobre los cuales cada familia tiene su percepción y su concepción, ambas intervienen en la formulación de los proyectos de socialización y dependen de las condiciones de vida, y de las circunstancias sociales y económicas del grupo familiar (...) Los chicos pasan inmediatamente a depender de ellos mismos para establecer su propio proyecto de vida. Aún cuando el proyecto "propio" estaría marcado por la historia anterior de la familia y de cada miembro; parece que se establece por un abandono temprano de la intencionalidad de socialización parental". (Frigerio, 1993)

La pobreza constituye un factor a considerar entre los determinantes de la propensión al ingreso a la actividad económica del grupo etéreo comprendido entre los 17 y los 21 años. En efecto la inserción de este grupo depende al mismo tiempo de su inscripción en la familia y de una red relacional más amplia. "Cuando el trabajo o su búsqueda conspira contra la educación y la formación profesional también lo hace contra las oportunidades de los adolescentes para que puedan desarrollar recursos que les permitirán aspirar a inserciones laborales más convenientes, que les permitan alejarse de la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas y de condiciones de postergación social".(Feldman, 1994)

Si bien en sus decires y haceres, los jóvenes dejan traslucir la existencia de dos polos diferenciales, priorizando según sea el caso, la formación o la experiencia -como proceso transicionales, alternativos hacia la esfera del trabajo, ambas actitudes quedan ahora conjugadas, generando un nuevo binarismo entre los que están preparados y poseen conocimiento de la realidad y a aquellos sujetos pasivos, carentes de interés e inventiva. Para finalizar, se explicita que educación, trabajo, estrategias de vida y hasta la misma definición de adolescencias y/o jóvenes, se entienden como realidades interrelacionadas y en extremos cambiantes, contruidos y condicionados históricamente.

Sobre las denominaciones "adolescencia o joven", se conjugan en su interior comportamientos de distintas procedencias textuales: transformaciones biológicas, psicológicas, la aparición de nuevos modelos identificatorios (teñidos de pasado y de futuro), originales inscripciones corporales atravesadas por ritos de pasaje, distinciones materiales y simbólicas, "agenciamientos" familiares, educativos, laborales, informáticos, comunicacionales y deseantes. De las "definiciones" psicológicas y sociológicas, esto es, juventud como "fase" del desarrollo psicoevolutivo o como "etapa" particular de socialización, se recupera la noción de transición, indicando la presencia de límites. Parafraseando a Mario Margulis, se puede decir que, "la juventud

es más que una palabra", es pura multiplicidad. "Ser estudiante es un proceso que se va construyendo con otros en el marco de la institución educativa y en los escenarios múltiples de aprendizaje y socialización que ésta les ofrece a los jóvenes. El oficio de ser estudiante no viene dado de antemano, sino que se construye en la interacción cotidiana con los otros actores de la educación que hacen de la escuela ese lugar antropológico privilegiado para aprender, enseñar, transmitir y construir el conocimiento colectivamente.

La escuela secundaria tiene que asumir el enorme desafío de reconocer las historias de vida y experiencias educativas diversas de los sujetos que llegan a las aulas. Los adolescentes interpelan a la escuela y ponen en cuestión el sentido mismo de la condición de alumno, así como el sentido de la escolarización en nuestra sociedad.

Se trata de poder abrirse desde la experiencia escolar, para bucear cuáles son los sentidos que hoy los jóvenes le atribuyen a la escuela secundaria. La pregunta por el sentido se juega no sólo en la cotidianidad de la vida de los jóvenes, sino que se ha instalado en la agenda pública y es tema de debate de toda la sociedad que se interroga: ¿Para qué sirve hoy la escuela?

Metodología

El enfoque epistemológico de esta investigación fue cualitativa-interpretativa, postuló una estrecha coherencia entre los procedimientos y las características del objeto de estudio, el cual se construye en diálogo con la teoría y el trabajo de campo. Este enfoque permitirá explorar el objeto en profundidad, buscando la comprensión del mismo a partir de la inducción analítica.

La validez en este trabajo se relaciona con la confrontación entre los hallazgos obtenidos y la fundamentación teórica existente al respecto. Se estudió el problema ya enunciado a través de un análisis estadístico, dando lugar a la aplicación de observación "in situ" y entrevistas en profundidad, que posibilitaron reconstruir "cinco casos/historias de vidas". Las mismas buscaron brindar información descriptiva y cualitativa que no intentaron ser generalizadas en otros casos.

No se tuvo como intención comprobar o refutar las hipótesis mencionadas anteriormente, sino aproximarse a una realidad educativa con el propósito de comprenderla dentro de un todo. Desde esta lógica, los testimonios recogidos en investigaciones anteriores y las opiniones vertidas por los/as jóvenes permitieron reconstruir relaciones en torno a la educación y al trabajo, desde las limitaciones y oportunidades que tienen los sujetos de indagación.

Análisis e Interpretación de datos

En este apartado daremos respuestas a los interrogantes planteados en la investigación

Algunas de nuestras preguntas fueron:

¿Cuál es el aporte de la educación del Nivel Secundario en relación con los intereses y necesidades de los jóvenes-adolescentes próximos a finalizar sus estudios?

Según lo planteado por los jóvenes el secundario no les brindo herramientas suficientes. Si bien tuvieron un agradable transito por el nivel medio ello no es suficiente para proyectarse. La realidad del pueblo de Vaqueros es la falta de oportunidades. Las familias campesinas de la zona por su cultura e idiosincrasia no ven en la escuela la movilidad social, a la escuela van porque los jóvenes “*tienen que ir*”, es un mandato social, que nada tiene que ver con sus formas de subsistencia. El horizonte es desalentador en el sentido que la mayoría no visualiza perspectiva de futuro después de la escuela, salvo continuar con el trabajo de los padres. El taller de Orientación Vocacional, ejecutado en el marco del proyecto arroja los siguientes datos:

Estudiar una carrera terciaria que no implique muchos años para una profesión.

Actividad laboral que no requiera estudio previo al finalizar el secundario.

Tomarse más tiempo para reflexionar en su decisión.

Estos casos denotan, que los jóvenes recortan sus elecciones de acuerdo a sus intereses particulares.

De la primera alternativa expuesta, solo tres alumnos manifestaron deseos de continuar estudiando. Sin embargo, no logran interesarse o sentirse atraído por una carrera específica. Manifiestan preocupación por su futuro, pero luego aparece el desinterés.

Del segundo caso, casi la totalidad de los alumnos toman conciencia que para trabajar es indispensable el estudio, pero inmediatamente carecen de la motivación para llevar la iniciativa, faltándoles objetivos personales. Temen que si eligen una carrera, pueda prolongarse demasiado y quitarles tiempo libre. Por lo tanto, optan recurrir a lo inmediato, que le genere económicamente gratificación pero con temor de que el trabajo que elijan, esté por debajo de sus expectativas.

Del tercer caso, solo dos de los alumnos consideran que no se sienten en condiciones de tomar una decisión. Esto es debido a falta de madurez personal para enfrentarse a tales dilemas. No logran interesarse profundamente por nada, ya sea porque están desconectados emocionalmente o desmotivados.

Del proceso evaluativo surge además, que a nivel emocional, los alumnos presentan temor y ansiedad antes el fracaso. El no saber elegir entre varias opciones, que el trabajo no sea estable, e incluso no conseguir el mismo, son algunas de las inquietudes que presenta cada joven, y aparecen dudas sobre la capacidad personal para desempeñarse con éxito en un ámbito universitario o laboral.

En lo que respecta a las pruebas arrojadas de intereses y habilidades, los alumnos reflejan diversos intereses en varias áreas de profesión ocupacional. Las mismas, no corresponden con las habilidades arrojadas en la técnica, como así también, no coinciden con las expectativas personales de cada uno.

De lo expuesto, se considera que los jóvenes que están finalizando el último periodo de la secundaria, denotan ambivalencia frente al crecimiento, ansiedad al enfrentarse a situaciones desconocidas, incertidumbre de no encontrar un trabajo que lo satisfaga y le

brinde una seguridad económica. Temor al fracaso de la elección, provocando falta de planificación de objetivos y obstaculizando el compromiso de tomar una decisión personal con responsabilidad y madurez

¿Cómo es definido el mundo del trabajo y/o de educación superior desde la percepción de estos jóvenes-adolescentes?

Para los jóvenes el mundo del trabajo es competitivo y no se encuentran en condiciones de afrontar estudios superiores. Las familias de origen traen historias de sumisión y responden a la cultura patriarcal, no solo en relación al hombre como eje de la construcción de la subjetividad sino desde la cuestión de que laboralmente dependen del patrón. Los grados de sumisión de los habitantes de Vaqueros se traslucen en las personalidades y carácter de los jóvenes que asisten y egresaron del Colegio N° 5050.

¿Qué educación y cuáles posibilidades de trabajo vislumbran estos jóvenes al finalizar la educación obligatoria?

Podemos decir que los jóvenes vislumbran un antes y un después. El “antes” tiene que ver con la selección de la muestra. Las trayectorias de estos jóvenes fueron elegidas por el equipo de investigación debido a que el grupo mostraba poco entusiasmo y apatía en relación a mejorar sus perspectivas de vida. El “después” se encuentra marcado por la ejecución del Taller de Orientación Vocacional, el cual permitió vislumbrar potencialidades de los estudiantes y reforzar el autoconcepto así como la construcción del sí mismo. Los resultados obtenidos tras la ejecución del taller de Orientación Vocacional se reflejan diversas alternativas por los alumnos. Observamos un cambio en la autopercepción y se vislumbran posibilidades de salir del destino familiar.

¿Cómo influyen las trayectorias familiares (laborales y/o escolares) en la elección de las estrategias de vida de estos jóvenes-adolescentes?

Las trayectorias laborales marcaron fuertemente las estrategias de vida de los jóvenes. Prácticamente se visualiza repetición de historias familiares y la escuela no aporta gran significatividad que permita generar un cambio en dichas perspectivas. El sistema educativo con impronta tradicionalista no incorpora innovaciones que permitan generar cambios en las perspectivas de vida de los jóvenes.

. Relato del Proceso de Investigación

La presente investigación ha permitido visualizar una problemática educativa y social de la cual no nos hacemos cargo como formadores ¿Para que la escuela?. Como funcionarios públicos responsables de la construcción de ciudadanía y preparación para las competencias del mundo del trabajo, consideramos que no nos estamos comprometiendo. El rol de un formador no termina en brindar un contenido y retirarse del aula, el rol del formador es comprometerse con ese contenido y transformarlo en algo de utilidad social. Visualizar el rol del educador es un aporte que ha hecho esta investigación, nos hemos sentido interpelados en la necesidad de brindar más

herramientas a nuestros estudiantes en pos de aportar a la construcción del autoconcepto y el conocimiento de sí mismos. La búsqueda de la identidad laboral es también una tarea de la escuela si entendemos a la misma como transformadora del orden social y necesaria para el mejor desempeño en una sociedad cambiante, fluctuante en continuo proceso de transformación y definición.

¿Qué consideran que aporta la investigación realizada a la formación docente?

La investigación aportó a la formación docente conocimiento muy valioso a la hora de trabajar expectativas de vida con los estudiantes de los últimos años. La transición desde la escuela hacia el mundo del trabajo es competencia de la escuela y la implementación de un taller de Orientación Vocacional permitió visualizar la necesidad de interpelar a los jóvenes en busca de nuevos sentidos.

¿Qué esperan que aporte esta investigación a los ISFD en los que se desempeñan?

Esperamos que esta investigación aporte a los ISFD donde nos desempeñamos conocimiento necesario para comprender las necesidades formativas de los docentes, específicamente conocer al nuevo sujeto pedagógico con el que se encuentra. Otra cuestión es la necesidad de trabajar con el autoconcepto de sí mismos con los estudiantes. Ello será tarea de los profesores de las áreas pedagógicas

¿Qué aportó esta investigación en términos del desarrollo profesional del equipo?

Para nuestro Instituto es la primera vez que se organiza un equipo de investigación con estudiantes. La experiencia gratificante por parte del interés de los estudiantes en poder mirar la tarea docente no únicamente desde la práctica sino además de la investigación. Realizarse interrogantes, cuestionarse la realidad no tomarla como inmodificable fue un aprendizaje significativo para el equipo de investigación.

¿Qué considera que aporta esta investigación tanto para su formación como a la de su equipo de investigación?

¿Qué aporta esta investigación a su formación personal?

El proceso investigativo implicó un diálogo constante entre la descripción de la realidad y las distintas lecturas que desde los lineamientos teórico-epistemológicos posibles recrear. En primer lugar se revisaron las investigaciones anteriores y documentación histórica y situacional, posteriormente se dio origen al trabajo de campo, desde un conocimiento preliminar obtenido en la etapa anterior.

Parafraseando a Velasco y Díaz de Rada, se puede advertir que este estudio, exigirá un desplazamiento, tanto físico como moral. Este desplazamiento implicará cruzar la diferencia cultural, las fronteras más o menos visibles entre la sociedad de procedencia y la sociedad objeto de estudio. Por este motivo el trabajo de campo, implicó una profunda movilización interna y también una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por los investigadores. (Velasco, y Díaz de Rada, 1.997).

En un primer momento se trabajó con datos secundarios, estadísticos recuperando variables tales como: promoción, repitencia, sobre edad, abandono (consulta cuadernillos anuales estadísticos 2008-2011 del Colegio Secundario N° 5050). Asimismo se realizó un análisis institucional de la institución educativa seleccionada.

En un segundo momento se aplicó una primera organización y análisis del plan de recogida de datos obtenido en la etapa anterior. Esto implicó un trabajo de campo en la comunidad educativa mencionada, a través de la aplicación de un cuestionario que permita construir un marco común sobre las trayectorias de los jóvenes que egresaron y de los que se encuentran próximos a egresar en el año 2012.

Las actividades propuestas fueron:

*Exploración y diseño del nuevo trabajo de campo y entrevistas.

*Selección de los casos y aplicación de entrevistas en profundidad.

La reconstrucción de las cinco historias de vida, que permitieron profundizar entrevistas con los jóvenes acerca del tema de indagación. La adopción de esta metodología de trabajo exigió al equipo de investigadores cruzar las fronteras que se suponen existentes entre la cosmovisión propia de los investigadores y la cosmovisión de los sujetos de estudio.

El más significativo en esta investigación fue la incorporación de un taller de Orientación Vocacional que pudo ofrecer el proyecto a la Institución. El mismo resultó muy positivo y de sorprendentes resultados, para la construcción y fortalecimiento de la autoestima y la construcción del sí mismo, cuestión clave en la búsqueda y necesidad de transitar procesos identitarios. Se indagó de manera exploratoria y no desde una perspectiva de verificación de hipótesis, la subjetividad de los adolescentes-jóvenes respecto a su proyección de vida al finalizar los estudios obligatorios. Las historias de vida permitieron captar las prácticas individuales, sus encadenamientos, sus contradicciones, su movimiento. La importancia de la investigación radicó en la necesidad de producir conocimiento situado en el municipio de VAQUEROS a modo de mejorar las ofertas e Formación de Nivel Superior así como colaborar con el diseño de políticas educativas que propicien estrategias de retención evitando la migración a centros urbanos.

Referencias Bibliográficas

CASTELLS, Manuel (1999) La era de la información. México, Siglo XXI.

DUSCHATZKY, Silvia (2002): Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las

instituciones. Bs. As. Edit. Paidós.

DUSCHATSKY, Silvia (1999); La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de

jóvenes de sectores populares. Bs. As. Edit. Paidós.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2008): La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas

culturales de los jóvenes. Bs. As- Edit. Paidós.

REGUILLO CRUZ, Roxana (2002): Culturas juveniles emergentes. Estrategias del desencanto. México Edit. Grupo Norma.

SARLO, Beatriz (2001): Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Bs As Edit. Siglo XXI.

TENTI FANFANI, Emilio (2000): Culturas juveniles y cultura escolar. Documento editado por UNICEF ? IPE ? Ministerio de Educación de Córdoba

TENTI FANFANI, Emilio (2003): La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización.

En "Educación Media para Todos". Bs. As - Edit. Altamira. UNDIKS, Andrés (1990): Sobre la noción de juventud. En "Juventud urbana y exclusión social". Bs. As - Edit. Humanitas.

BOSIO, M T. (1999), "Los jóvenes y el mundo del trabajo. Trayectorias sociales del entorno familiar y el lugar privilegiado de la educación". Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

CASTEL, R. (1995), La metamorfosis de la cuestión social. Barcelona, Paidós. (1999), "La dinámica de los procesos de marginación: de la vulnerabilidad a la exclusión", en: El espacio institucional Lugar Editorial. Bs. As.

FRIGERIO, G (1993), "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en

Argentina", en Revista Propuesta Educativa. Año 4. N°6.

GALLART, JACINTO Y SUAREZ, (1996), "Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo", en Konterllnik, Irene y Jacinto, Claudia (coord.) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy. UNICEF-Losada, Buenos Aires. (1997), "Los cambios en la relación escuela mundo-laboral", en:

Revista Iberoamericana de Educación. N° 15, Micro política en la escuela, septiembre-diciembre. (2000), "Formación, pobreza y exclusión". Cinterfor Red de Educación y Trabajo. Montevideo.

NUN, J (2001), "Trabajo, ciudadanía y política". Conferencia de cierre del 5° Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Estudios del Trabajo, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires.

ORELLANO, M (1999), "Los jóvenes, la escuela y el mundo del trabajo: algunas reflexiones acerca de la producción de la subjetividad del fin del milenio". En: Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

PUIGGRÓS, A. Y DUSSEL, I. (1999), "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en Los límites de la Educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens, Rosario. Argentina

REDONDO y THISTED. (1999), "Las escuelas en los márgenes, realidades y futuros", en Puiggrós Adriana (comp). En: Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

SALTALAMACCHIA, H, El proyecto de investigación: su estructura y redacción. Cuaderno de

Capedcom.

SIRVENT, M. T, "La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste y pobreza. El caso de Argentina", en las Actas del Congreso Nacional de Educación y Modelos de Desarrollo. Villa María. Miño y Dávila.

TAYLOR, S Y BOGMAN, R (1986), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Bs. As.

VELASCO, H Y DÍAZ DE RADA, A (1997), La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnográficos de la escuela. Editorial Trotta. -"La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?". Análisis y debate de procesos europeos y

Latinoamericanos contemporáneos. Org. Cecilia Braslavsky. Santillana. Abril 2001.

ZAFFARONI A. Lopez F. Troiano V, Lopez P. Sarmiento Sosa M. Guaymas. (2008) El futuro a través de la mirada Joven en la ciudad de Salta y Municipios Lindantes. Cerillos, Vaqueros, La Caldera y San Lorenzo. Desde las particularidades culturales. Primera Edición Editorial Milor. Segunda Edición Editorial U.N.Sa

Zaffaroni, Adriana y Paredes, Nora. Representaciones juveniles acerca de la escuela, trabajo e identidad. Premio Domingo Faustino Sarmiento de la Academia Nacional de Educación. 1ª mención. Año 2000.

Zaffaroni y Equipo El futuro a través de la mirada joven en Salta y Municipios Lindantes. Capítulo 9 El trabajo en el imaginario juvenil salteño. Editorial Milor. Salta. 2008

Título: Disputas por educación. La dimensión política en el análisis de procesos y prácticas de educación rural

Autoras: Sofía Ambrogi, Elisa Cragnolino, Macarena Romero Acuña

Correo electrónico: elisacragnolino@gmail.com, sofikest@gmail.com,
macarenaromeroa@gmail.com

En esta ponencia haremos referencia a un proyecto colectivo denominado “Transformaciones estructurales rurales, políticas públicas y disputas por educación”, que se nutre además de investigaciones individuales finalizadas o en curso de los distintos integrantes (tesis de grado y posgrado) y experiencias de extensión.

Compartimos una preocupación: analizar las condiciones socio históricas que hacen posible procesos de construcción, acceso, apropiación, negociaciones y disputas, que se configuran respecto a las prácticas educativas rurales en distintas regiones seleccionadas del país (Córdoba, Santa Fe, Chaco, San Juan y Mendoza). Partimos del supuesto de que para alcanzar la comprensión exhaustiva de las mismas es necesario vincularlas relacionamente con los procesos económicos, sociales, culturales y políticos en los que se desarrollan.

En esta ponencia nos detendremos en la manera en que abordamos esta última dimensión. Nos referenciamos para ello en perspectivas relacionales, pluridimensionales e históricas que propone la Etnografía latinoamericana. Esta reconoce por un lado que la educación es una dimensión fundamental y estratégica de la vida social y objeto de disputas. Entiende “lo político” como un proceso que sobrepasa a “la política” y se propone desmitificar la “presentación monolítica y cosificada del Estado”, analizar el lugar de la sociedad civil, la escuela y los diferentes espacios educativos que consideramos (empresas, organizaciones sectoriales, movimientos sociales, colectivos más o menos organizados) como ámbitos particulares en donde se construye y disputa hegemonía.

Introducción

Esta ponencia presenta la manera en que abordamos una dimensión que entendemos fundamental para comprender cualquier práctica y proceso educativo rural: la dimensión política. Esta es la que, precisamente, se propone debatir en estas X Jornadas de Investigación en Educación a través de su convocatoria y lema “Educación: derecho social y responsabilidad estatal”.

Haremos referencia a un proyecto colectivo que actualmente se encuentra en desarrollo denominado “Transformaciones estructurales rurales, políticas públicas y disputas por educación”¹³², que es a su vez resultado y continuidad de las construcciones teóricas, metodológicas y analíticas que como equipo nos reúne desde hace más de una

1 Institución que acredita y financia: SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- Res Secyt 313/16 y Anexo 1. Proyectos A. del 13/08/2016. -Período 2016-2017

década¹³³. Se nutre también de las experiencias de extensión vinculadas a éstos¹³⁴, y de las investigaciones de los distintos integrantes (tesis de grado y posgrado)¹³⁵

Compartimos una preocupación: analizar las condiciones socio históricas que hacen posible comprender los procesos de construcción, acceso, apropiación, negociación y disputa que se configuran en relación a prácticas educativas rurales. Se trata de un colectivo que está unido por análisis referidos a la manera en que las prácticas educativas condensan relaciones sociales. Estas son estudiadas desde enfoques etnográficos que asumen perspectivas relacionales e históricas. Las procedencias disciplinares (Historia, Antropología, Sociología, Ciencias de la Educación, Filosofía) de los distintos miembros han contribuido a complejizar el abordaje de las prácticas educativas rurales y ampliar el horizonte temático y territorial. En el año 2004 los referentes empíricos se concentraban en el norte de Córdoba, pero en la actualidad, se incorporaron una nueva serie de regiones seleccionadas de esta misma provincia, y a su vez otros enclaves de Chaco, Santa Fe, Cuyo (Mendoza y San Juan) y más recientemente, Entre Ríos. Las investigaciones incluyen, además de zonas consideradas rurales, algunos espacios urbanos y centros intermedios donde ha impactado el avance del agronegocio y en el que, a raíz de estos procesos de acumulación-transformación y del desarrollo de políticas públicas específicas, se configuraron nuevas prácticas y relaciones socio educativas.

De acuerdo con este enfoque, nuestra investigación intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son y cómo se configuran las prácticas educativas rurales en los territorios seleccionados y qué relaciones sociales las atraviesan? ¿Cómo inciden en estos procesos y prácticas las transformaciones de la estructura agraria? ¿De qué manera intervienen las políticas educativas de nivel internacional, nacional y provincial y cuáles son las redefiniciones y apropiaciones múltiples desplegadas a escala local?.

¹³³Mencionamos entre estos proyectos los de los últimos años “Transformaciones estructurales y políticas y configuración de prácticas educativas rurales”. Institución que acredita y financia: SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- Res Rectoral 1565-14. Periodo 2014-2015. **Proyecto** “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”. Institución que acredita y Financia Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- FONCYT Temas Abiertos - PICT-2010-0890-Ejecución : 2011-2015

¹³⁴Se trata de Proyectos de Voluntariado Universitario financiado por la Secretaría de Políticas universitarias de la Nación que reúne a estudiantes, egresados y docentes de la FFYH Y otras unidades académicas y que se ejecutan desde el año 2009 en forma ininterrumpida. El proyecto actualmente vigente es “Escuela Campesina como derecho”, Res.SPU 1394/12

¹³⁵Muchas de las cuestiones planteadas en este trabajo son resultado del trabajo colectivo y el aporte de nuestros compañeros. Además de las autoras de este trabajo, los integrantes actuales de nuestro equipo son los siguientes: De la UNC: Dra Lucía Caisso, Mag Verónica Ligorria, Lic. Guadalupe Montenegro, Lic Laura Ominetti; Lic. Carolina Velez Funes,. Como Ayudantes alumnos: Guillermina Carreño e Ing. Agronomo Santiago Freites. De UNNE : Mag. Cesar Abel Gomez,. Y de la UNSJ : Dr Roberto Dacuña y Lic. Valeria Gili. Otros colegas, que ya no participan de nuestro proyecto pero durante mucho tiempo fueron integrantes del mismo y continúan siendo nuestros interlocutores indispensables a la hora de investigar sobre el espacio social rural, través de su participación en el Programa de Investigaciones Educación Rural y de Jóvenes y Adultos (Area Educación. CIFYH) son: Dra María del C. Lorenzatti; Dr Juan Manuel Barri ; Dra Maria R Brumat; Lic Erika Decandido; Lic Miguel Genti

¿Qué continuidades y rupturas se observan en los territorios seleccionados para el estudio?

En la búsqueda de respuestas a estos y muchos otros interrogantes partimos del supuesto de que: para alcanzar la comprensión exhaustiva de las prácticas y procesos educativos rurales es necesario vincularlas relacionadamente con los procesos económicos, sociales, culturales y políticos en los que se desarrollan. En el presente trabajo nos detendremos en esta última dimensión.

Para ello, en primer lugar explicitaremos qué entendemos por educación rural, desde qué referentes teóricos la analizamos y cómo y por qué abordamos lo político. Seguirán luego algunos resultados de nuestras indagaciones y una serie de cuestiones que nos interpelan a seguir investigando y sobre las cuales proponemos conversar en esta mesa de trabajo

¿Qué entendemos por educación rural y desde qué perspectivas lo abordamos?

A lo largo de estos años de práctica investigativa y extensionista y cualquiera sea el auditorio y los interlocutores con los que conversamos, cuando preguntamos ¿a qué nos referimos cuando apelamos a la noción de educación rural?, las respuestas se ligan casi indefectiblemente a lo escolar, a la escuela rural. Esto tendría que ver con diferentes procesos históricos que remiten al lugar singular que esta institución ocupó en la constitución del Estado nacional y el proyecto de las clases dominantes que construyeron las escuelas como instituciones que garantizarían el arraigo poblacional, su nacionalización, formación ciudadana y también el control y formación de los trabajadores. Los esfuerzos más importantes se realizaron en la órbita de la escuela primaria, encargada de la alfabetización primero y luego la educación básica. Sin embargo, luego de su masificación y amplia propagación en todo los territorios, el acceso a la escuela será objeto de demandas e interpelaciones por parte de las diferentes clases que habitaban el campo, incluidas las subalternas.

No negamos entonces la importancia que tiene la escuela y todos los procesos ligados a ella, pero advertimos que la educación rural no se limita únicamente a la escolar. Nuestras investigaciones en los distintos territorios estudiados muestran que la producción social de la vida en el campo implica prácticas formativas que pueden desarrollarse a través de las escuelas y de las unidades familiares y que involucran al Estado. Incluimos como participantes y constructores de estos espacios a una multiplicidad de actores e instituciones que, desde distintas posiciones sociales, con distintos recursos, estrategias e intereses, inciden en los territorios de manera asimétrica a través de prácticas educativas con mayor o menor nivel de institucionalización

Proponemos además que las prácticas que buscamos analizar involucran disputas que exceden ampliamente los límites de “lo educativo”, en tanto a través de ellas se dirimen diversos modelos de desarrollo y maneras de entender y concretar políticas públicas que no son homogéneas y se juegan diferencialmente en los espacios locales.

Aquí se nos plantean una multiplicidad de cuestiones y algunas de ellas ya han sido respondidas desde estudios sociológicos, antropológicos y geográficos. Creemos que son relevantes en tanto implican en todos los casos dimensiones educativas; aunque no siempre se hagan explícitas se encuentran en ellas perspectivas acerca de los sujetos del campo, quien enseña y quien aprende, cuáles son las formas organizativas e institucionales previstas, los tiempos y calendarios, los contenidos propuestos.

¿Cómo se definió históricamente lo rural en nuestro país? y en tanto lo rural no es homogéneo y debe ser explicado, cómo se lo caracterizó en las diferentes regiones del país?. Cómo estas definiciones se fueron modificando conforme se producían transformaciones en los modos de producción vigentes , en particular con la generalización de las relaciones capitalistas de producción en el campo?. ¿Cuál es el contenido económico y productivo que se le asigna a la ruralidad? ¿Cuál es su alcance y contenido político, en la medida en que se vincula a los distintos modelos de desarrollo hegemónicos propuestos?, Cómo se configura en tanto disputado por los representantes de los sucesivos gobiernos nacionales, provinciales y locales, pero también por los diferentes sujetos colectivos que construyen la vida en estos espacios? . ¿Cómo se definía lo rural y correlativamente la educación rural , en la décadas de masificación de la inmigración transatlántica ; en el momento de la vigencia del modelo de sustitución de importaciones; la etapa desarrollista , durante la llamada “revolución verde”; durante la dictadura militar; con la recuperación democrática luego de 1983? . Qué definiciones se construyen durante los 90 con el auge de las políticas neoliberales? Qué sucede durante los gobiernos Kirchneristas ¿Qué implicancias tiene la expansión del agronegocio y cómo se articula con la propuesta de “desarrollo sustentable” y “desarrollo rural integral” y el sostenimiento de un sector clave (la agricultura familiar) que se define como destinatario privilegiado de la educación rural para este desarrollo rural integral?

No es nuestra intención dar respuesta a estas cuestiones en este momento . Algunos colegas ya han investigado algunos de estos momentos históricos y construido explicaciones¹³⁶. En nuestro equipo también hemos estudiado y construido evidencias

¹³⁶ Remitimos a los estudios de distintos colegas , de los que mencionamos aquí sólo algunas de sus obras: Carli (1995), Lionetti (2010), Gutiérrez (2007), Ascolani (2011), Mayer (2013) sobre la zona pampeana. Mucho menos estudiado es la zona extra pampeana, mencionamos los trabajos de Baranger, Schiavoni ; Padawer (2010) para Misiones. Los recuperamos porque compartimos y decisiones metodológicas que ligan la historia educacional con la historia económica y social rural.

sólo sobre algunos de ellos. Advertimos no sólo que objetivamente la ruralidad no es homogénea, y que debe ser siempre explicada, sino que se construye diferencialmente según la posición y los intereses del enunciante. Definiciones acerca de la ruralidad que supone en todos los casos construcciones acerca de qué es la Educación Rural. Se trata de responder a diferentes definiciones que pretenden responder a su vez a varias cuestiones: ¿cuál es el sujeto social que habita y habitará el campo? ¿Cómo y para qué se forma a ese sujeto? ¿Cuál el lugar de su educación en el sostenimiento y la reproducción generacional de los habitantes de estos territorios y en el desarrollo de los mismos? ¿quienes son los responsables de asegurar esta educación y por lo tanto que instituciones o agentes individuales y colectivos se involucran?

Como podrá entenderse hasta lo aquí planteado la **dimensión histórica** es para nosotros fundamental ya que cuando analizamos las políticas, las instituciones y las prácticas de educación que le dan existencia cotidiana, tratamos de identificar procesos, continuidades y discontinuidades y reconstruir las trayectorias sociales de los sujetos colectivos que las constituyen.

Este análisis histórico y relacional hizo posible reconocer la presencia del Estado y distintas instituciones y sujetos colectivos específicos que construyen y se apropian diferencialmente de la educación. Como señalamos esta no remite únicamente a lo escolar, sino a un conjunto de experiencias y procesos formativos, que son producidos y disputados socialmente, en tanto constituyen bienes preciados y recursos estratégicos para la vida cotidiana y la reproducción generacional (Cragolino 2011).

A partir de la propuesta teórico-metodológica asumida, ampliamos la mirada desde lo educativo a procesos y espacios sociales del ámbito rural que exceden lo escolar. Estudiamos diversas instituciones: organizaciones campesinas y Fundaciones de Empresas que desarrollan proyectos en el marco de la Responsabilidad Social Empresaria (Ambrogi, 2015), así como otras asociaciones civiles y ONGs. Éstas se encuentran ligadas a lo rural desde diferentes estrategias e inciden en la construcción de sentidos y prácticas con implicancias políticas en la legitimación o cuestionamiento de una forma de ordenamiento de la ruralidad. De esta manera nos encontramos con otra forma de abordar la intersección entre lo educativo y lo político vinculando estas dinámicas a la pregunta por la hegemonía.

Anticipamos, en párrafos anteriores, que para alcanzar la comprensión exhaustiva de las prácticas educativas rurales es necesario vincularlas relacionamente con los procesos económicos, políticos, sociales y culturales en los que se desarrolla. Poner el foco en estas prácticas educativas rurales, mirando comparativamente, en las distintas zonas de estudio, cómo adquieren especificidades ligadas a cada contexto nos está permitiendo ver cómo los procesos estructurales se expresan en los procesos de la vida cotidiana. De ahí la riqueza de la comparación de las diferentes regiones en las que trabajamos. Ubicar las prácticas educativas en estos contextos supone prestar especial atención a los agentes históricos que participan de las mismas y a los modos en que se disputan no sólo recursos materiales y productivos sino también sentidos sobre el espacio social rural y los sujetos rurales. Se trata, principalmente, de indagar en escenarios complejos que poco tienen que ver con la imagen estereotipada acerca de la educación rural en la que sólo se incluye a las escuelas, maestros y alumnos: nuestro interés es identificar y analizar estos procesos escolares pero también aquellos otros que, en tanto tienen intencionalidad formativa y participan de la disputa cultural, involucra a una multiplicidad de actores sociales que forman parte del universo educativo rural. Entendemos que el aprendizaje es una dimensión integral e inseparable de la práctica social e involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación en comunidades sociales (Lave y Wenger, 1991).

Como señaláramos en el apartado anterior nos involucramos en perspectivas de investigación de las prácticas educativas en espacios rurales a partir de una confluencia interdisciplinar que permite reconocer de qué hablamos cuando mencionamos la categoría educación rural . Esto supone la identificación y análisis de las distintas dimensiones y dinámicas particulares de los sistemas de relaciones sociales en las que éstas se inscriben.

Referentes teóricos y categorías centrales para estudiar “lo político” puestos en juego en los análisis empíricos:

En el apartado anterior , ya adelantamos algunos posicionamientos teóricos , que ahora nos interesa seguir desarrollándolas, centrándonos en como abordamos “lo político” y la cuestión del Estado .

Entendemos que la dinámica estructural y la política van condicionando las prácticas y procesos educativos que se desarrollan en ámbitos rurales y dan lugar a apropiaciones y relaciones sociales específicas entre diferentes actores en los espacios locales. Advertimos la interacción relacional entre distintos niveles contextuales (internacionales, nacionales, provinciales, locales), que “mutuamente se van configurando y configuran las relaciones y límites de los distintos procesos y relaciones que nos interesan” (Achilli, 2000:16) Esto supone en términos teóricos y metodológicos el desafío de un análisis estructural y político de escala amplia con procesos y prácticas cotidianas que se entrecruzan, reconociendo que en cada escala hay procesos particulares, dinámicas, sujetos y relaciones diferentes. Nuestra comprensión de las instituciones y prácticas educativas supone a las mismas situadas social e históricamente y atravesadas por procesos hegemónicos en los que sectores dominantes y subalternos se relacionan de manera asimétrica (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 1987).

Fueron movimientos de base teórica las que nos sirvieron para realizar redefiniciones temáticas en nuestros campos de estudio, y que tuvieron consecuencias metodológicas que nos permitieron ampliar los referentes empíricos. Destacamos particularmente la influencia de los aportes de la Antropología de la Política, las vertientes gramscianas de la Etnografía Analítica Latinoamericana y los estudios sobre el Estado de Bourdieu(2014) y Trouillot (2001). En este sentido, nuestro equipo de trabajo viene enfocando su interés no únicamente en la formulación de políticas públicas desarrolladas desde el Estado, sino que más bien considera a “lo político” como proceso que sobrepasa a “la política” concebida como fuerza única y estatal. Es por ello que el lugar del Estado y su protagonismo hegemónico y unilineal es puesto bajo una estricta vigilancia teórica-epistemológica. Existe una confluencia (desde posiciones desde luego asimétricas) de diferentes actores en el espacio público, que constantemente debaten y redefinen las problemáticas referidas a alcances, contenidos, posibilidades y limitaciones de la ciudadanía. Los análisis antropológicos acerca del Estado capitalista, de inspiración gramsciana, como por ejemplo el de Trouillot (2001), lo entienden como un conjunto de prácticas, procesos y sus efectos. Estas aproximaciones permiten advertir que el poder del Estado no tiene necesariamente fijeza institucional; los efectos de Estado nunca se dan exclusivamente por intermedio de instituciones o en sitios gubernamentales. Se trata de advertir cómo se configura el poder y se construye hegemonía no sólo en políticas organizadas, sino también en muchas prácticas a través de las cuales distintos actores e instituciones ejercen efectos de dominación similares al Estado y procesos que los interpelan como individuos y como miembros de comunidades (Rockwell, 1987).

Nos referenciamos en un conjunto de estudios de las ciencias sociales de inspiración gramsciana (Williams (1980), Rockwell (1987), Pereyra (1988), Crehan, (2004), Thwaites Rey (2007) o Roseberry (2007). Las categorías de hegemonía, bloque histórico, alianza de fuerzas, coerción y consenso, nos ayudan a advertir las formas particulares que toma la presencia estatal en los escenarios educativos y sociales analizados. Siguiendo a Crehan (2004), entendemos que el Estado y la sociedad civil representan un nudo de complejas relaciones de poder en las que pueden reconocerse diversas articulaciones. Nos interesa además la perspectiva de Gramsci por su insistencia en “llevar la mirada hacia el *obrar*, la práctica, la acción; para inferir ahí cómo la concepción del mundo se ha convertido en historia real” (Rockwell, 1987:17). Esta manera de entender la vida social da fundamento a nuestro interés por intentar descifrar sentidos implícitos y contradictorios puestos en juego en las prácticas de los distintos actores: escuelas, fundaciones y ONGs, organizaciones campesinas, familias rurales.

Nos interesa poder establecer líneas de análisis y comparación entre las políticas públicas nacionales y las jurisdiccionales en los territorios de trabajo, con la finalidad de poder definir quiénes son los sujetos históricos concretos disputando ahí, cómo se configuran los procesos de imposición, pero también lo que se encuentra por fuera de las normativas, que crean y disputan desde prácticas concretas. Recuperamos de Gramsci el interés por entender y explicar los sistemas de poder concretos, y cómo estos logran reproducirse o transformarse; la compleja interconexión entre el consenso y la coerción. Lejos de ser un juego teórico abstracto intentamos analizarlo desde las formas y maneras en que las relaciones de poder se ejercen y se entran en un lugar y tiempo determinado. Esto implica prestar atención a cómo distintos grupos dominantes y subalternos se disputan, negocian, reproducen y resisten (con estrategias diferentes y específicas para cada caso) sus posiciones dentro del complejo entramado societal. Desde esta mirada nos situamos para analizar:

a. Las políticas públicas (gubernamentales y no gubernamentales) socio económicas y educativas : qué escalas involucran, cómo se formulan, a qué actores apuntan, cómo se aplican en los territorios y cuáles son las interpretaciones y apropiaciones que diversos actores hacen de ellas.

b. Quiénes son los sujetos que viven y habitan el campo, las escuelas, los institutos de formación, las organizaciones sociales, civiles y empresariales presentes, etc y cómo participan , desarrollan prácticas y sentidos , discuten, resisten y se apropian de las políticas gubernamentales y construyen políticas públicas en el sentido que lo plantea Achilli (1998)

c. Cómo influyen las transformaciones económicas, sociales, culturales en las prácticas socio-educativas de quienes habitan estos espacios,

d. Cómo se formulan concretamente, proyectos educativos -más o menos formalizado o institucionalizados- disidentes o concordantes con lineamientos hegemónicos. A través de que prácticas y que sentidos se despliegan en los diferentes territorios

A modo de cierre: Algunas de nuestros aportes en relación con los procesos que venimos trabajando y la necesidad de seguir profundizando y discutiendo

Desde las investigaciones individuales y grupales que se vienen sosteniendo hace más de una década, se tuvieron como centros de mira ciertos procesos desplegados a diversas escalas, que configuran de manera particular el escenario actual de las prácticas educativas y las políticas públicas rurales en nuestro país. Desde relevamiento de fuentes de antecedentes, comparando con bibliografías latinoamericanas que abarcan estos campos, nuestro aporte intenta marcar algunos puntos de reflexión.

Proponemos comprender el campo educativo y rural a la luz de algunos procesos históricos y políticos anteriores y contemporáneos que consideramos importantes, y que resumen algunas observaciones realizadas y evidencias construidas desde los trabajos de investigación:

Transformaciones en la relevancia otorgada a la educación rural en el sistema, ligado al desarrollo de procesos estructurales del campo: En la década de los 90 se advierte una ausencia de referencias a la ruralidad en la Ley Federal de Educación, el desmantelamiento de las escuelas agro técnicas, desaparición de la especialización agraria y reemplazo por formación en “producción de bienes y servicios” . Esto contrasta con cierta “jerarquización” a partir la nueva Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) y de políticas que se concretan en los gobiernos De Nestor y Cristina Kirchner .

Presencia de los lineamientos de organismos educativos (UNESCO; OEA; OEI; FAO) y financieros internacionales (Banco Mundial, BID) que definen las orientaciones a nivel regional y nacional de las políticas y condicionan los Programas educativos que se aplican en los territorios y refuerzan, según los momentos históricos, el fortalecimiento de la ER, o mejor dicho, de contenidos y apuestas cambiante acerca de que es fortalecer la ER y quienes son sus destinatarios.

Jerarquización de la Educación Rural a nivel normativo desde la LEY 26206 (se convierte en modalidad transversal a todo el sistema); creación de dependencias ministeriales particulares; inclusiones de desarrollos curriculares específicos en la formación docente inicial y en servicio; existencia de programas para fortalecer la permanencia de alumnos rurales. Pese a esta jerarquización, se evidencia la existencia de complejas continuidades y apropiaciones respecto a las políticas de acceso a la educación de la etapa neoliberal y en relación a las distintas escalas (nacional, provincial y local)

Distintas definiciones sobre el acceso a la educación básica y las responsabilidades que le caben al Estado según los distintos actores, su posición y trayectorias en la ER.

Complejas imbricaciones en proyectos educativos rurales donde se articulan movimientos sociales del campo y programas estatales de terminalidad educativa para jóvenes y adultos, y no opuestos de manera beligerante, como suele presentarse desde parte de la bibliografía que estudia estos procesos en ámbitos urbanos.

Falta de formación en ER en carreras universitarias e incorporación primero obligatoria (4 seminarios específicos de la modalidad rural) pero que luego en la práctica no siguen necesariamente los contenidos curriculares y espacios de practica en zonas rurales propuestos para los Institutos de Formación docente. La posibilidad de implemntar la nueva curricula especifica contrasta con condiciones institucionales y de formación de los formadores, y no siempre responden a los objetivos transformativos enunciados en las leyes.

Tensiones emergentes de la imposición de la obligatoriedad escolar extendida al nivel secundario y posibilidades de jóvenes rurales de concretarlas.

Continuidades, renovaciones y rupturas de las nuevas políticas que se implantan desde 2016 , tras la asunción del nuevo gobierno del Presidente Macri. Sobre este últimos punto tenemos sólo algunas anticipaciones que es necesario seguir profundizando con más datos empíricos y que explicitamos a continuación..

.

Un punto clave de las nuevas políticas sobre ruralidad es la transformación del Ministerio de Agricultura en Ministerio de Agroindustria. Si bien los procesos de sojización y el avance del agronegocio se mantuvieron constantes y se incrementaron durante el gobierno anterior, ahora se hace mucho más explícito la direccionalidad que tendrán las políticas respecto al campo . Mencionamos en particular el vaciamiento de la Secretaría de Agricultura Familiar que desarrollaba numerosos programas formativos, educativos y asistenciales y disponía de un abultado presupuesto que permitió el sostenimiento de muchas iniciativas con claro contenido educativo.

La reafirmación del carácter remedial y compensatorio de la ER, que si bien en la etapa anterior no había desaparecido en las practicas concretas, había sido puesta en cuestión y habilitado formulaciones en términos de derechos, igualdad de acceso a la educación obligatoria, calidad, etc, . Esto por ejemplo a través de formas organizativas y pedagógicas que aseguren un mayor acceso y permanencia de los niños y jóvenes rurales: a través de propuestas de alternancia, la gestión social de las escuelas. Aunque , si bien luego de a enunciación en la LEN, estas no estas no fueron fácticamente implmentadas, hubo en avance en términos de discusiones que se habilitaron acerca de cómo concretarlas. También es posible reconocer avances acerca de la necesidad de capacitar a jóvenes y niños para que permanezcan en el campo, aún cuando podamos seguir discutiendo los alcances y contenidos “progresistas “ o “emancipatorios” de lo que implicaba en términos formativos una propuesta como la de “Desarrollo Rural Integral”

Los espacios e instituciones educativas se han visto fuertemente afectadas por reformulaciones acerca los actores participantes y las restricciones presupuestarias que incluyen partidas asignadas a través de programas que no son no ejecutadas.

Las afectaciones por despido de personal de instituciones claves, con clara intención de debilitamiento y ruptura respecto a las formulaciones político ideológicas educativas, que fueron las que, en la década anterior, permitieron cierto fortalecimiento de la ER .

Nos referimos a las Direcciones de Educación Rural y sus equipos técnicos a nivel nacional y jurisdiccional y un actor que tuvo un papel clave como el Instituto Nacional de Formación Docente.

La restricción de las fuentes de financiamiento que permitían el equipamiento o mantenimiento de las escuelas agrícolas y el avance de la idea de las “escuelas empresas” que ante el retiro del Estado deben procurar sus propios recursos. Las construcciones discursivas que vinculan “calidad” con incorporación de tecnología, sin que estas sean efectivamente sostenidas financieramente

El debilitamiento salarial docente y la ausencia en muchas escuelas de maestros o profesores que por licencias de trabajo más o menos prolongadas no son cubiertas

La intención por superar políticas educativas que se ocupaban de la ER, pero que tendrían un carácter “populista” y la construcción de una nueva propuesta educativa para todo nuestro país que se expresaría en el llamado “Plan Maestr@”. Respecto a este último nos resulta de interés y nos proponemos hacerlo indagar más exhaustivamente en la manera en que se piensa desde aquí el futuro de la educación rural. En lo inmediato nos resulta de interés y considerando la cuestión de las escalas de definición y concreción de las políticas educativas, realizar un trabajo comparativo y analítico respecto al actual proyecto nacional de ley con el instructivo publicado en el 2014 por el Banco Mundial “Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina”

Bibliografía

ACHILLI, Elena (1998) “Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente” en *Revista Lote* N° 18. Acceso a versión digital: www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm. Consultado 03/03/2009

ACHILLI, Elena (2000) *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, UNR Editora, Rosario

ASCOLANI, Adrian (2011) “Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de Argentina agroexportadora, 1899-1936, en Civera, Giner y Escalante (coord.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, Siglo XIX y XX*, México, Miguel Porrúa

BOURDIEU, Pierre (2014) *Sobre el Estado*, Anagrama Barcelona

CARLI, Sandra (1995) *Entre Ríos. Escenario Educativo, 1883-1930*, UNER, Paraná

CRAGNOLINO, Elisa (2001), *Educación y Estrategias de Reproducción Social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*. Tesis de Doctorado en Antropología- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Mimeo.

CRAGNOLINO, Elisa (2007), “Esa escuela es nuestra”. Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales” En Cragnolino, E (comp) *Educación en los*

espacios sociales rurales, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Córdoba, p.12-41.

CREHAN (2004) Gramsci, cultura y Antropología, Edicions Bellaterra, Barcelona
Escobar, A. (2008). Territories of difference: place, movements, life, redes. Duke University Press.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983) “Escuela y clases subalternas”, en: Cuadernos Políticos 37, México, 1983, pp. 70-80

LAVE, Jean y WENGER, Etienne (1991) Aprendizaje Situado. Participación Periférica Legítima. Cambridge University Press. New York

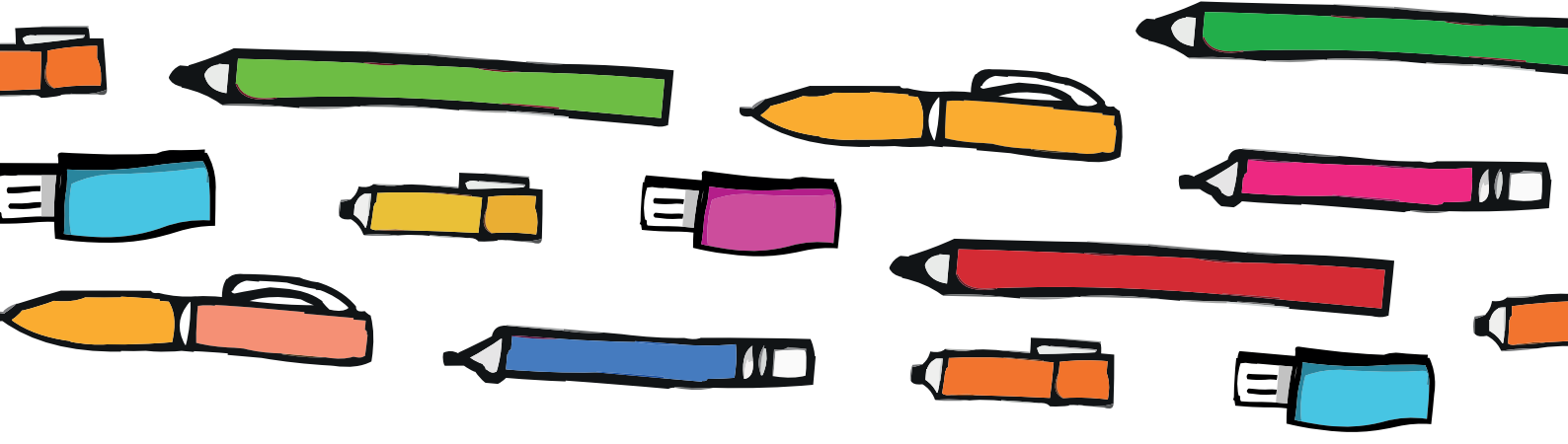
MAYER, Susana (2016) *Educación rural, inmigración y relaciones sociales. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos*. La Colmena, Buenos Aires

PADAWER, Ana (2010). “Ocupación y uso del territorio para la producción familiar-doméstica en San Ignacio: las restricciones en el acceso a los recursos naturales y los límites en la transmisión intergeneracional de conocimiento local”. Ponencia presentada en la *4ta Reunión del Grupo de Estudios Rurales y Desarrollo*. Posadas. Mimeo.

ROCKWELL, Elsie (1987). Repensando Institución: una lectura de Gramsci. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México

TROUILLOT, Michel (2001). "The Anthropology of the State in the Age of Globalization. Close Encounters of the Deceptive kind". En: *Current Anthropology*, Vol. 42, Nº 1, Wenner-Green Foundation for Anthropology Research, 125-138

WILLIAM , Raymond (2001) *El campo y la ciudad*, Buenos Aires, Paidós



ORGANIZAN:

Area de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" (CIFYH)

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Hmanidades
Universidad Nacional de Córdoba

INFORMES:

invescor@ffyh.unc.edu.ar

Te: 5353610, interno 50070.

www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh

En Facebook: Jornadas de Investigación en Educación CIFYH UNC

Escuela de
**Ciencias de la
Educación**

Área de
Educación
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

30 Ciffyh
Años
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

