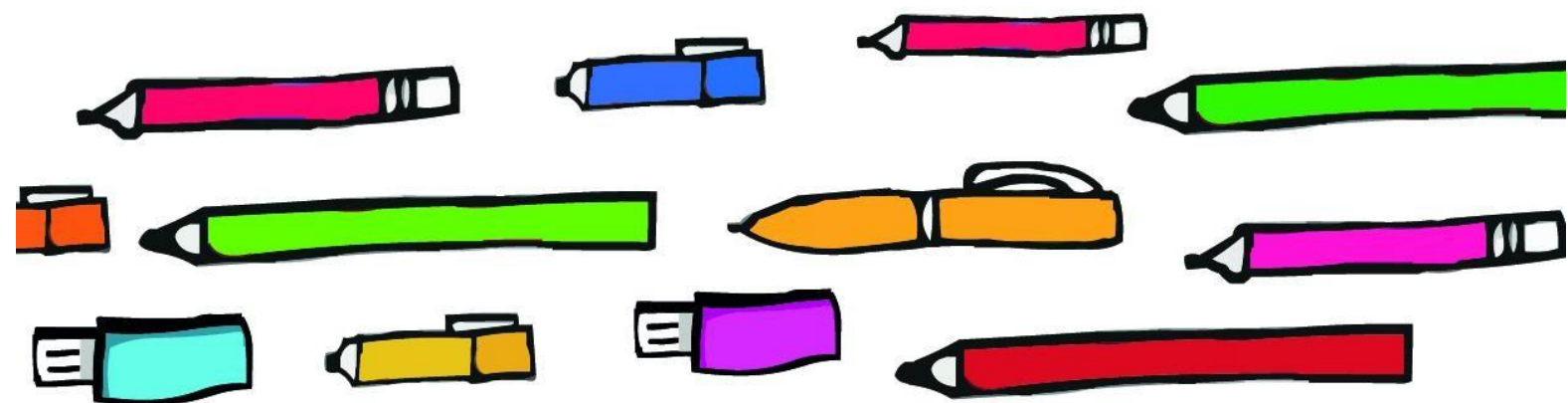


Jornadas de Investigación en Educación.
A diez años de la Ley de Educación Nacional.
"Educación: derecho social y responsabilidad estatal".

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

TOMO I





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 Cragolino

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

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

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 científica 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 I ESCUELA, POLÍTICAS Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS	8
La participación social, escolar y electoral de los jóvenes secundarios tucumanos para la construcción de ciudadanía <i>Néstor Adrián Amado, Camila Belén Grima</i>	8
Prácticas Instituyentes en relación a los derechos en escuelas públicas de Córdoba; lecturas desde la ley N° 26206 <i>Alejandro Marcelo Corona, Dolores Verón</i> 17	
Centro de Actividades Juveniles. Acerca de las experiencias de participación juveniles <i>Valentina Arce Castello</i>	28
La enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria en el marco de la ampliación de derechos <i>Roald Devetac, Oscar A. Castellani, Daniela Fernández</i>	37
Producir normativa escolar para regular la participación estudiantil: el caso de los Centros de Estudiantes Secundarios de la CABA <i>Stella Maris Más Rocha</i> 47	
Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010) <i>Silvia Kravetz, Alejandra Castro, Vanesa López</i>	57
Educación Secundaria obligatoria: avances, tensiones y deudas en el proceso de universalización en las zonas rurales de la provincia de Salta <i>Iris María de los Ángeles Olarte, Gloria Carolina Velarde</i>	67
Exploraciones sobre las disputas y tensiones en torno a las políticas de reforma de la escuela secundaria <i>Jose Yuni, Beatriz Toledo, Claudio Urbano</i>	78
La orientación educativa garantiza el derecho a la educación secundaria. historia y actualidad en la provincia de mendoza <i>Gabriela Inés González, María Sol Couto</i> 86	
¿Qué transformaciones de la escuela secundaria se impulsan desde las políticas públicas en la actualidad? Una aproximación a los principales sentidos expresados en los documentos oficiales <i>Melina Sileoni, Daniela Saenz, Silvia Paredes</i>	94
El turno noche. Tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria <i>Silvia Servetto, Adriana Bosio</i>	103
Obligatoriedad, derechos e inasistencias en la escuela secundaria. Recorridos de una investigación <i>Andrea Martino</i>	112
Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba <i>Marisa Muchiut, Gustavo Rinaudo</i>	121
Transformaciones del formato escolar. El caso del Programa Provincial Jornada Extendida ... <i>Nerea Alaniz, Bárbara Ferreira</i>	133

Transformaciones organizativas y pedagógicas. La Unidad Pedagógica como una de las formas posibles ante la monocronía del modelo escolar <i>Magdalena Anselmo, Andrea Riva</i>	143
Los CAI como espacios de restitución de derechos, a la vez que fortalecedores de la tarea pedagógica de las escuelas <i>María Ángela Guillermin, Rosana Elizabeth González</i>	152
Escuelas, familias y niñez. Relatos y reflexiones en torno a la construcción institucional de una relación compleja <i>Olga Silvia Ávila</i>	160
Del juego al jugar. los sentidos que los adultos construyen en el marco de la promoción de derechos <i>Mariana Etchegorry, Jorgelina Casella, Carola Vargas</i>	170
Derroteros de una política: Educación sexual integral en Córdoba <i>Guadalupe Molina</i>	179
Escuela secundaria e inclusión educativa. Un acercamiento a los sentidos de la “contención” como enfoque del curriculum en un contexto de relegación social <i>Mariela A. Montoya</i>	188
Transformaciones organizativas y pedagógicas. El caso de la Escuela de Familia Agrícola y la alternancia como forma escolar <i>María Fernanda Balma, Emilia García, Nancy Macagno</i>	196
“Investigar entre lenguas”. Acerca de la experiencia de indagación en situaciones de la Escuela de sordos y la universidad <i>Sonia Luquez, Carina Muñoz, Marina Chaves</i>	206
MESA II ABORDAJES PEDAGÓGICOS, HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS EN EDUCACIÓN	214
Entre ensayos: nuevas imágenes y sentidos <i>Mariana Saint Paul, Ayelén Putero</i>	214
Construyendo un marco teórico-metodológico para abordar una investigación: Formación ciudadana y construcción de sentidos de identidad en la enseñanza de la historia en la escuela <i>Morras Valeria</i>	224
La Autoridad Pedagógica en escuelas secundarias. ¿Preocupación y ocupación institucional? <i>Liliana Abrate, María Eugenia López, Analía Van Cauteren</i>	234
Acerca de lo Estatal, lo público y lo privado en el Sistema Educativo Argentino. Una historización de los significados desde la conformación del sistema educativo argentino <i>Mariela Andrea Carassai</i>	243
Aportes para el análisis de las políticas educativas en la Historia de la Educación. Los proyectos educativos del Centenario de la Revolución Argentina <i>Laura Susana Guic</i>	253
Joaquín V. González y los manuales escolares. Una aproximación a sus intervenciones en el sistema de instrucción pública <i>Alejandro Herrero</i>	262
Las representaciones femeninas en las Tradiciones Históricas de Bernardo Frías <i>María Micaela Sosa</i>	270
Fortalezas de la política educativa argentina <i>Liliana Susana Hurtado Rosales</i>	279

El derecho a la educación en la legislación de base del sistema educativo argentino <i>Guillermo Ramón Ruiz, Sebastián Scioscioli</i>	294
Algunas líneas argumentales para pensar una teoría de educación crítica a partir de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth <i>Adriana Pinna</i>	301
El arte en la enseñanza de la filosofía: reflexiones desde una experiencia de filosofar con niños <i>Ayelén Branca</i>	311
Neuro educación: de qué hablamos cuando hablamos del puente <i>Ana Testa</i>	320
Nuevos desafíos al pensamiento crítico en educación: los neuromitos <i>Eduardo Sota</i>	329
Discusión sobre las concepciones epistemológicas y metodológicas de las Ciencias Criminológicas <i>Sebastián Streuli, Anibal Bar, Emilia Gabriela Bruquetas</i>	
	337
MESA III POLÍTICAS, CURRÍCULUM Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	346
Aprendizaje a lo largo de la vida. Repensando políticas de educación técnico profesional, desde una perspectiva integral <i>Irma Briasco</i>	346
El espacio de formación en ambiente de trabajo: lógica de acción en dos escuelas técnicas de Córdoba <i>María Cecilia Bocchio, Yanina D. Maturo</i>	355
El equipo de conducción escolar como actor de políticas educativas. La política de inclusión como texto y puesta en práctica en una escuela de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires <i>Analía Inés Meo</i>	367
Políticas curriculares y las prácticas cotidianas institucionales en el Nivel Medio: El caso de la Escuela Secundaria de Río Negro <i>Cecilia Inés Fourés</i>	376
Regulación moral de la dirección escolar: ¿sólo van a trabajar si reciben los fondos? un estudio de caso en una escuela secundaria emplazada en una ciudad-barrio cordobesa <i>María Cecilia Bocchio, Silvia M. Grinberg</i>	383
Cambios curriculares para la escuela secundaria obligatoria: entre los propósitos de inclusión y la complejidad de los procesos de toma de decisiones <i>Mariana Gild, Florencia Zyssholtz</i>	394
Dirección escolar y gerenciamiento <i>Carolina Yelicich</i>	403
La reforma curricular en “escuelas que no son escuelas”. Reflexiones en torno al devenir de la reforma en la Prov. de Santa Cruz en escuelas emplazadas en escenarios de desigualdad social <i>Carla A. Villagran, Mariela Cestare</i>	412
Las políticas de evaluación del desempeño de los docentes de educación primaria. Los casos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires(Argentina), la Región Central(Chile) y	

Montevideo(Uruguay) <i>Ana Romina Sneider</i>	423
Inclusión educativa en la escuela secundaria. Análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein <i>Adriana Tessio Conca</i>	435
La Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Perspectivas de directivos en los inicios de su implementación <i>Rosario Austral, Luciana Aguilar, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa</i>	444
Una Escuela, Todas las escuelas. El caso de la ESET-UNQ como ejemplo de las transformaciones e invariancias que ha sufrido la administración pública en Educación <i>Pablo Javier Benítez</i>	459
MESA IV INFANCIAS, POLÍTICAS, INSTITUCIONES Y ESPACIOS EDUCATIVOS	472
Desde el aprendizaje informal a la enseñanza formal de plantas en niños. Posibles puentes de integración <i>Cecilia Eyssartier, Mariana Lozada</i>	472
Primera Infancia: un estudio sobre prácticas de crianza y Salud Mental en Coronel Moldes, Córdoba <i>Gloria María Borgogno</i>	483
Buenas prácticas docentes para la inclusión educativa en la primera infancia en la escuela de gestión social del Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”, Resistencia, Chaco <i>Norma Elena Bregagnolo, Zulema del Carmen Nussbaum, Marina Stein</i>	497
Enseñar en y desde el hospital. Aproximación a las experiencias docentes en una escuela en contexto de hospitalización <i>Laura Romera</i>	505
Centro de Actividades Infantiles: institucionalidades en construcción <i>Ana Belén Caminos, Carla Agostina Menicuchi, Marina Yamila Yazzi</i>	515
Filosofía como crítica de sí: una invitación a repensarnos como educadorxs <i>Sergio Andrade, Magalí Herranz, Constanza San Pedro</i>	523

MESA I ESCUELA, POLÍTICAS Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS

Título: La participación social, escolar y electoral de los jóvenes secundarios tucumanos para la construcción de ciudadanía

Autores: Néstor Adrián Amado, Camila Belén Grima

Correo electrónico: nadrianamado@outlook.com . camila_grima87@gmail.com

“La Educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del Siglo XXI. Desafíos y Propuestas” es un proyecto de investigación referido a los procesos de construcción de ciudadanía. Desde un enfoque metodológico complementario -cualitativo y cuantitativo- se analiza una muestra representativa de 1.440 estudiantes secundarios tucumanos.

Los resultados, que refuerzan hallazgos anteriores, señalan la preocupante baja participación de los jóvenes en organizaciones sociales, actividades escolares y en los comicios electorales. En la escuela, los estudiantes señalan la falta de interés, tiempo y no me gusta como los principales motivos.

Por la amplia penetración de las tecnologías de la información y comunicación, la mayor participación se produce en redes sociales, seguida por actividades deportivas y recreativas. A pesar del voto joven, en las últimas elecciones presidenciales votó solo 66% de los estudiantes.

En la misma línea que UNICEF (2017), los principales desafíos son impulsar la participación social de los jóvenes aprovechando las nuevas tecnologías. Además, las instituciones educativas debieran proponer espacios de real interés para propiciar la participación de los estudiantes. Por último, convocar a los jóvenes que aún no ejercen el derecho a votar y sostener esta práctica en el tiempo.

Palabras claves: escuela secundaria, ciudadanía, jóvenes, participación, voto joven.

Introducción

En los últimos años, la Argentina busca plasmar un nuevo modelo de país a través de transformaciones estratégicas en su sistema educativo: nueva estructura y extensión de la obligatoriedad escolar al nivel secundario. La política educativa se propone garantizar una educación con igualdad para todos, reconociéndola como derecho personal y social.

El nuevo plexo normativo incluye: la ley de educación nacional y provincial, de financiamiento educativo, de protección de los derechos de la niñez y adolescencia, de educación técnico profesional, y la del sufragio optativo a partir de los 16 años, destinado a promover la construcción colectiva de nuevas prácticas políticas y sociales conducentes al logro de una sociedad más justa.

En este contexto, el proceso de construcción de ciudadanía desborda el marco de las instituciones educativas y adquiere gran relevancia al posibilitar la gestación de lo público, la humanización de los vínculos, el aprendizaje del lenguaje colectivo, de los contratos sociales y la constitución de las identidades de sujetos críticos de su inserción histórica.

Del análisis de las actuales concepciones sobre ciudadanía podemos extraer algunas líneas de pensamiento que orientan las posiciones con mayor aceptación en este tema y con evidentes repercusiones en proyectos educativos sobre ciudadanía. La primera, una dimensión asociada a un estatus legal que exige el reconocimiento en el ciudadano de

unos derechos, sin olvidar igualmente sus responsabilidades. La segunda, una dimensión asociada estrechamente a la participación efectiva, esto es, como una construcción social. Y el ser ciudadano no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal sino al desarrollo de un sentimiento de pertenencia que hace sentirse a estos ciudadanos, parte de una colectividad con la que se identifican y que les impulsa a actuar en los asuntos públicos que les conciernen, junto a una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos (Cabrerá et al, 2005).

Una regla fundamental del ejercicio de la ciudadanía es que todos tengan la oportunidad de participar, esto es, “La acción colectiva es uno de los vehículos sociales más importantes para reconocer la existencia de la ciudadanía”. En el terreno de la juventud, el derecho a la participación de los adolescentes está consagrado en la Constitución Argentina, en la Ley de Protección Integral así como en el amplio plexo normativo del país. Participar implica la capacidad de influenciar el proceso de decisión. La participación es un elemento clave de la ciudadanía. No hay ciudadanía sin participación, y el propósito principal de la participación es la construcción de ciudadanía. La participación ciudadana es, sin duda, un derecho, sin embargo, es mucho más. Es una oportunidad para promover el desarrollo y reducir las vulnerabilidades (UNICEF, 2017).

En un plano escolar, López de Lemos et al (2011) proponen garantizar los mecanismos de participación de los alumnos en el gobierno de la escuela para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del nivel. En este sentido, estimular la participación estudiantil, la conformación de Centros de Estudiantes (y otro tipo de organizaciones que los representen y propicien su inclusión activa, como por ejemplo, los cuerpos de delegados, las asambleas de estudiantes, etc.), implica habilitar no sólo instancias de protagonismo para los adolescentes y jóvenes sino espacios de aprendizaje en donde la ciudadanía sea vivenciada a través de su ejercicio activo en la cotidianeidad escolar: elegir y ser elegido, debatir y tomar decisiones, comunicarse y lograr consensos entre pares y con el mundo adulto, buscar mecanismos y canales propicios para resolver conflictos, ejercer derechos y asumir responsabilidades, conocer, crear y recrear canales de comunicación institucional que propicien el diálogo intergeneracional. En síntesis, ser parte activa de la dinámica, constitución y sostenimiento de la vida democrática en la sociedad actual a partir de su aprendizaje en la escuela, desde su puesta en práctica y no sólo como enunciación teórica.

Por su parte, la participación política remite a todas aquellas acciones y recursos que dispone un sujeto para intervenir en el mundo político. Desde el ámbito teórico los factores que generalmente se vinculan con la participación política remiten a distintos niveles de análisis que van desde los que apuntan al medio socio-cultural, hasta los que consideran características particulares del sujeto individual. Por ello, es importante analizar la participación política concreta de los jóvenes dado que entendemos que la participación política posee una fundamental importancia en el abordaje de la configuración democrática actual y del modo de ejercicio de la ciudadanía juvenil (Imhoff, 2011).

“La Educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del Siglo XXI. Desafíos y Propuestas” (PIUNT N°26/H525), es un proyecto de investigación

referido a los procesos de construcción de ciudadanía en los jóvenes, que aportar al análisis e interpretación acerca del sentido y valores que debiera proponer la educación del siglo XXI. El proyecto es abordado desde un enfoque metodológico complementario (cuantitativo y cualitativo) y desde una perspectiva plurimetodológica tanto para la recogida como para el análisis de datos.

A partir del listado de escuelas secundarias de Tucumán se seleccionaron aleatoriamente 43 escuelas (muestreo por conglomerado en una etapa). Durante el segundo semestre de 2016, en cada una de ellas se encuestaron a todos los estudiantes del último año del ciclo superior. La encuesta a 1.440 estudiantes explora las dimensiones del proceso de construcción de ciudadanía.

El objetivo de esta ponencia es brindar evidencia empírica representativa para toda la provincia de Tucumán sobre una dimensión clave de la construcción de ciudadanía en los jóvenes secundarios, esto es, su participación tanto social, escolar como así también electoral.

Los resultados, que señalan la baja participación de los estudiantes, nos permitirán entender no solo como se posicionan aquellos como ciudadanos activos sino también posibilitaran el diseño de herramientas, desde la escuela y el Estado, para pensar en la construcción de dispositivos tendientes a fortalecer el rol activo y protagónico de los jóvenes en el devenir de una sociedad democrática y más justa (Imhoff et al, 2011).

Desarrollo

A partir del listado de escuelas secundarias de Tucumán (marco muestral) provista por el Ministerio de Educación se seleccionaron en forma aleatoria 43 establecimientos (muestreo por conglomerado en una etapa). En cada uno de ellos, se administró una encuesta a todos los estudiantes del último año del secundario.

Hay que tener en cuenta que, hoy en día no todos los sujetos en edad escolar se encuentran incluidos en su totalidad dentro de la escuela, muchos ingresan a estudiar dentro de lo que se considera “educación no formal”, en oficios, o bien se encuentran en situación de exclusión social y educativa, por lo que la población objeto de estudio está restringida solo a aquellos jóvenes que se encuentran dentro del sistema.

Por lo tanto, se encuestaron en total a 1.440 estudiantes, en 39 escuelas, aproximadamente un 10% de la población en el último año. Cabe notar que tres instituciones seleccionadas no tenían todavía el último año mientras que un tradicional colegio confesional de gestión privada no permitió la administración de la encuesta. También, el instrumento fue validado mediante una encuesta piloto a 100 estudiantes en octubre 2015 en cuatro escuelas.

El abandono escolar, observado en el trabajo de campo, es consistente con lo señalado por UNICEF (2017), que sostiene que en nuestro país medio millón de adolescentes están fuera de la escuela y solo la mitad de los que ingresan finalizan el nivel secundario. Según el informe, el abandono escolar está fuertemente relacionado con el embarazo adolescente y con la inserción temprana en el mercado de trabajo, así como con otros riesgos que pueden conllevar a situaciones de exclusión social.

Perfil de los estudiantes

Los datos relevados permiten trazar un perfil descriptivo de los jóvenes estudiantes secundarios encuestados que será el marco de referencia para estudiar la participación social, escolar y electoral. El 66% de los estudiantes encuestados pertenecen a escuelas de gestión estatal, 87% asiste a escuelas de ámbito urbano y 54% son mujeres. La edad promedio es 18 años (el 49% de los jóvenes tiene 17 años) y 79% de los estudiantes no trabaja. Con respecto al clima académico del hogar, 36% de sus padres posee nivel primario, 41% nivel secundario y 16% nivel superior (terciario y universitario) mientras que sus madres, 30%, 44% y 24%, respectivamente.

Participación de los estudiantes

Participación social

Montoya (2010) entiende la participación social como “los fenómenos de agrupación de los individuos en organizaciones en el ámbito de la sociedad civil para la defensa de sus intereses sociales. En esta modalidad de participación, los sujetos no se relacionan con el Estado sino con otras instituciones sociales”.

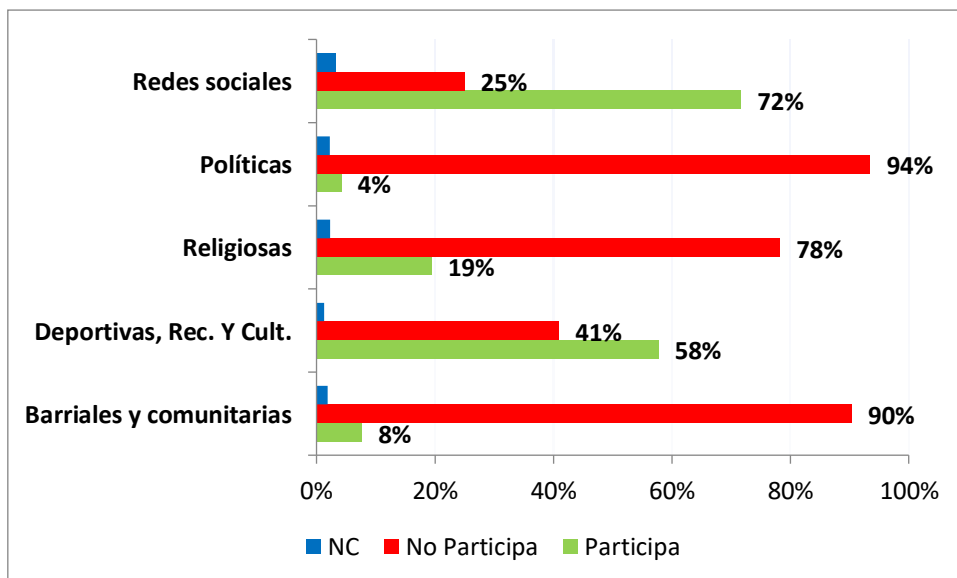
Los resultados señalan que 13% de los estudiantes no participan en ninguna organización, 33% en solo una y 54% en dos o más. La mayor participación de los jóvenes, como esperado, se produce en redes sociales (72%) y en actividades deportivas y recreativas (58%). La participación en organizaciones religiosas (19%) se encuentra en tercer lugar. Es marcada la baja participación de estudiantes en organizaciones barriales y comunitarias (8%) y en agrupaciones políticas (4%).

Las redes sociales más utilizadas son Facebook y el Whatsapp, usadas principalmente para la comunicación e información. Cabe notar, que este resultado refuerza lo expresado por UNICEF (2017) que sostiene en Argentina casi el 90% de los chicos usa un celular para navegar por internet, la mitad está conectado todo el tiempo y la mayoría las usa para comunicarse. El fútbol es la actividad deportiva más practicada, seguida en menor medida por la asistencia a clubes/gimnasios, vóley, hockey y actividades al aire libre (salir a correr, maratones, etc.)

Los jóvenes manifiestan que su baja participación en organizaciones barriales y comunitarias se debe mayoritariamente a que en sus barrios no hay (Fundaciones, ONG, ni tampoco los vecinos se organizan) como así también no les interesa, atrae ni llama su atención. Además, en un segundo orden de importancia, expresan su falta de tiempo, no les gusta y no se dio la oportunidad. En relación con esto, como lo señalan Imhoff et al (2011), la globalización insta un nuevo tipo de exclusión: ya no son sólo los sectores más pobres los que por su posición se ven forzados a retirarse del ámbito de lo público y recluirse en lo privado de la lucha por la sobrevivencia; sino que también se evidencia un abandono voluntario y un desinterés respecto de la esfera pública en quienes constituyen los sectores más enriquecidos.

Por su parte, los estudiantes atribuyen su baja participación en las agrupaciones políticas a su falta de interés y de agrado. Pero más allá de las motivaciones que guían a los jóvenes a alejarse de la arena política, lo que empíricamente se observa es la presencia de cierta “pobreza política”, entendida como falta de participación en los distintos espacios plausibles a tal fin (Imhoff, 2011).

Gráfico 1. Participación social de estudiantes. Elaboración propia.

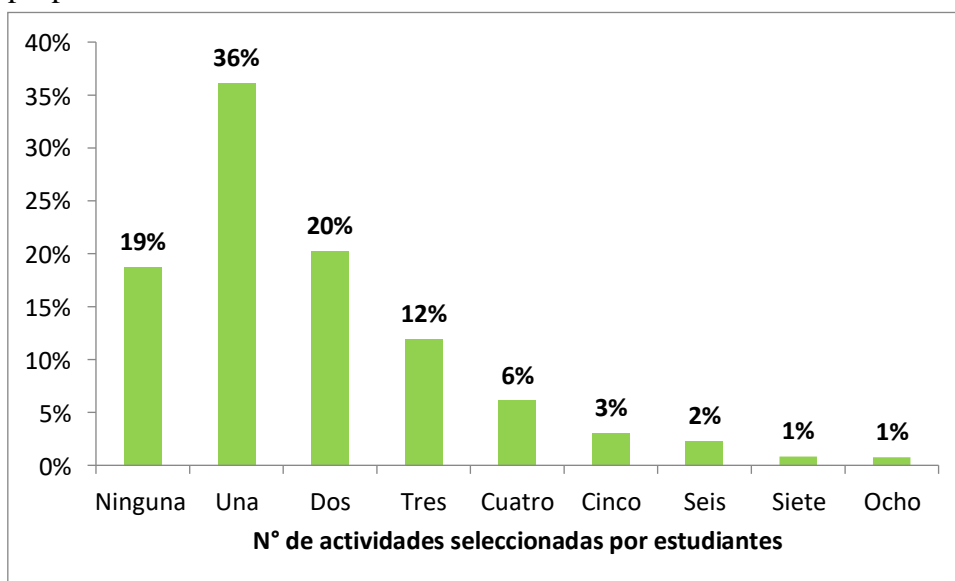


Participación escolar

Para Santos Guerra (1997) participar es una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, actuación, y evaluación.

A pesar de diversas propuestas educativas, que buscan atender diferentes problemáticas e intereses, es también notable la baja participación de los estudiantes en la vida escolar. Los estudiantes que no participan en ninguna de las actividades llegan a un 19% mientras que los que participan en solo una 36%. Por su parte, aquellos que participan en dos o más actividades representan 45%.

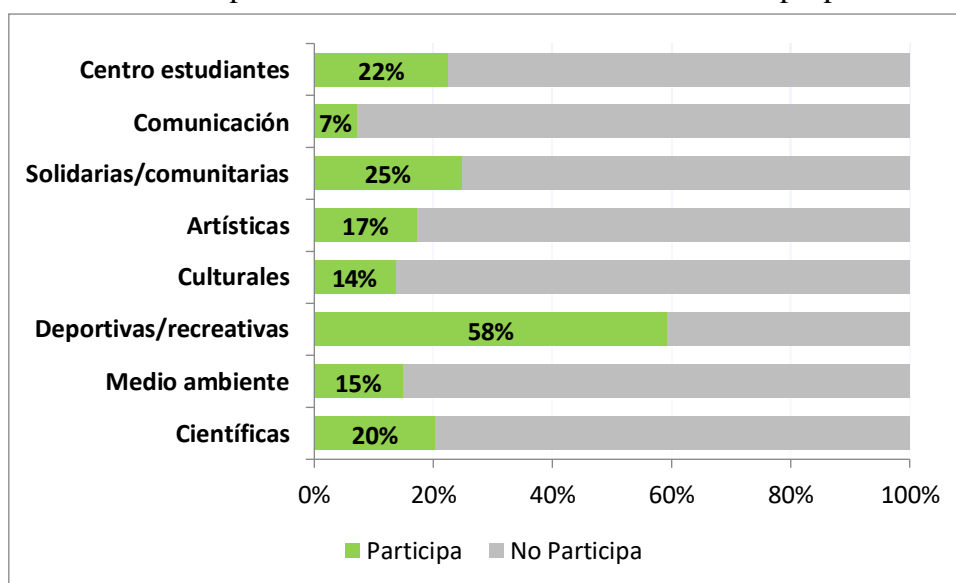
Gráfico 2. N° de actividades escolares en que participan los estudiantes. Elaboración propia.



De todas las actividades propuestas, las deportivas y recreativas son las más importantes (58%), seguidas por participaciones similares en actividades solidarias/comunitarias (25%), centro de estudiantes (22%) y científicas (20%). Las referidas a la cultura, medio ambiente, arte y comunicación (radios, revistas, otros) presentan las menores participaciones.

Los estudiantes aluden a la falta de interés, falta de tiempo y no me gusta como los principales motivos a su baja participación en las diversas actividades propuestas por la escuela.

Gráfico 3. Participación escolar de estudiantes. Elaboración propia.



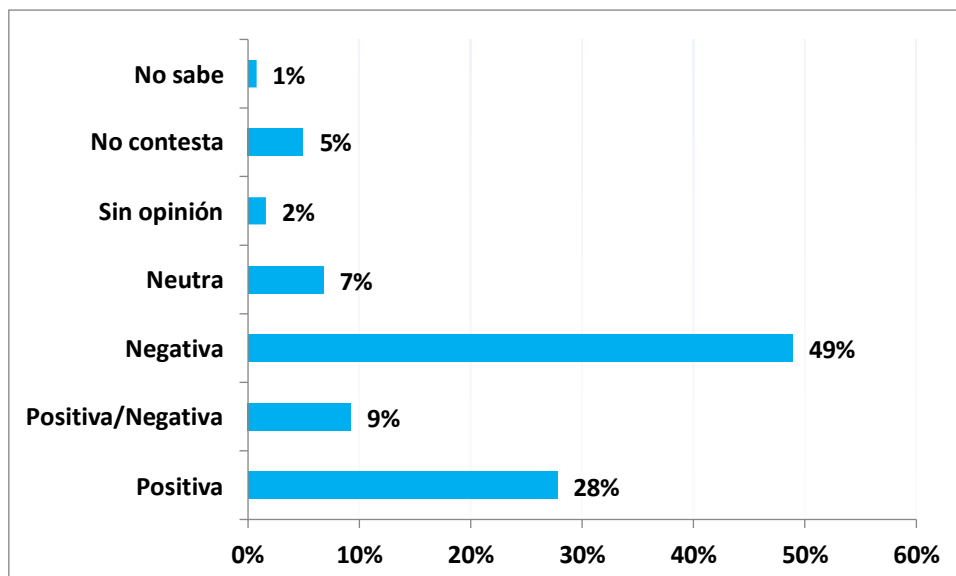
Estos datos referidos a la baja participación, consistentes con los hallados por Palou Julián (2012) para España y UNICEF (2017) para nuestro país, podrían tomarse como un indicador de riesgo en la construcción de ciudadanía ya que deja afuera a un grupo importante de jóvenes de la posibilidad de participar en el funcionamiento de su escuela y podría constituir un aprendizaje que condicione, en gran medida, sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos integrantes de una sociedad democrática, Velázquez Buendía (1997).

Participación electoral

El voto, de acuerdo lo expresan Mejias, Saccone y López (2010), es la forma elemental de la participación ciudadana a través del sufragio universal, que constituye una parte de lo que es la democracia, a través del cual se hace posible la representación de los ciudadanos en los asuntos del Estado, bajo esta premisa la representatividad genuina es también un elemento de la democracia.

A partir de la Ley 26.774/12, los argentinos nativos y por opción desde los 16 años son considerados “Electores”. Es decir, comparten la obligación de sufragar con el resto de los electores, pero en caso de no hacerlo, no son considerados “infractores al deber de votar”.

Gráfico 4. Opinión sobre el voto a los 16 años de estudiantes. Elaboración propia.



De acuerdo a lo informado por la Dirección Nacional Electoral, en la segunda vuelta presidencial del 22 de noviembre de 2015, votó el 82% de los electores hábiles en la provincia de Tucumán. Considerando que el 66% de los estudiantes encuestados manifiesta haber votado en las últimas elecciones, es evidente la baja participación. Por su parte, con respecto a su opinión sobre el voto a los 16 años, el 49% presenta una opinión negativa mientras que solo el 28% una positiva.

Imhoff et al (2011) suponen que podría tratarse de jóvenes que adoptan un posicionamiento desde una “ciudadanía despreciada” o bien desde una “ciudadanía latente”. La primera refiere a un modo de ejercicio de la ciudadanía bajo el cual los jóvenes rechazan su estatus de ciudadano, aun cuando se poseen las condiciones objetivas para ejercer la ciudadanía así como los espacios generados a tal fin. La segunda supone que los jóvenes tienen una disposición favorable hacia la acción política pero que no han encontrado ninguna motivación específica para el ejercicio de la ciudadanía. Este alejamiento (voluntario o no) también podría tomarse como un indicador temprano de riesgo dado que desvincula a los jóvenes de la arena política, restringiendo su injerencia y participación.

Unas primeras conclusiones

Las corrientes más recientes sostienen que la ciudadanía es, sobre todo, un sentido de pertenencia relacionado con un conjunto de derechos, formas de inclusión y participación que desbordan los ámbitos políticos y cívicos, ampliándose hacia la cultura y la economía (Bello, 2004).

El derecho a la participación de los adolescentes está consagrado en nuestra Constitución Argentina, en la Ley de Protección Integral así como en el amplio plexo normativo del país. Participar implica la capacidad de influenciar el proceso de decisión. La participación es un elemento clave de la ciudadanía. No hay ciudadanía sin participación, y el propósito principal de la participación es la construcción de ciudadanía. La

participación ciudadana es, sin duda, un derecho, sin embargo, es mucho más. Es una oportunidad para promover el desarrollo y reducir las vulnerabilidades (UNICEF, 2017). A partir de una encuesta a 1.440 estudiantes secundarios del último año en la provincia de Tucumán, se explora la dimensión de la participación en el proceso de construcción de ciudadanía. Los resultados indican que los estudiantes tienen un nivel de participación muy bajo y sólo parecen estar motivados a participar en las denominadas redes sociales y actividades deportivas y recreativas.

Las encuestas señalan que 13% de los estudiantes no participan en ninguna organización social y 33% en solo una. La mayor participación de los jóvenes, como esperado por la amplia penetración de las tecnologías de la información y comunicación, se produce en redes sociales, seguida por las actividades deportivas y recreativas, principalmente el fútbol.

Los estudiantes que no participan en ninguna de las actividades propuestas por las instituciones escolares llegan a un 19% mientras que los que lo hacen en solo una actividad 36%. Los estudiantes aluden a la falta de interés, falta de tiempo y no me gusta como los principales motivos. De todas las actividades ofrecidas, las deportivas y recreativas son las más elegidas.

A pesar de que en los últimos años se promovieron nuevas formas de participación para los adolescentes mediante legislación (Ley 26.774/12), en las últimas elecciones presidenciales solo voto el 66% de los jóvenes encuestados, baja en comparación con el 82% de participación de los electores hábiles de Tucumán, por ejemplo. El 49% de los estudiantes expresan una opinión negativa sobre el voto a los 16 años mientras que solo el 28% una positiva.

Esta conclusión pone de manifiesto la necesidad de trabajar desde una educación para la ciudadanía que les posibilite una mejor comprensión de los fundamentos que rigen el adecuado funcionamiento de las democracias. Estos resultados muestran que posiblemente la organización interna de los centros educativos continúa siendo muy vertical y la formación para la ciudadanía exigiría algunos cambios en la organización de las instituciones educativas de modo que fuera más visible la organización democrática y además propicie la participación en espacios de real interés para los estudiantes (Cabrera et al, 2005).

Los principales retos pendientes son fomentar el ejercicio de la ciudadanía, incluyendo la «ciudadanía digital» de los adolescentes e impulsar la participación social aprovechando las tecnologías y la innovación. También, el desafío, no solo para convocar a los jóvenes que aún no ejerce el derecho a votar, sino también sostener esta práctica de participación en el tiempo (UNICEF, 2017).

Bibliografía

Amado, N., (2016). *La educación de los jóvenes para la construcción de ciudadanía en la Argentina del Siglo XXI: desafíos y propuestas. Una propuesta de diseño muestral*". II Jornadas Regionales de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Jujuy.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de secundaria*. Madrid, Narcea.

Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/40/Educacion-para-una-ciudadania-critica-e-intercultural.pdf>

Bello, A. (2004), *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*, Santiago de Chile, CEPAL.

Cabrera, F.; Marín, M.; Rodríguez, M. y Espín, J. (2005). *La Juventud ante la Ciudadanía*. Revista de Investigación Educativa. Volumen 23 (Nº 1), págs, 133-172.

Ferreiro, C., Amado, N. y Cerisola Moreno, M., (2016). *La participación de los estudiantes secundarios en las actividades escolares y su mirada sobre los procesos de toma de decisiones. Tucumán 2015*. II Jornadas Internacionales Sistema Educativo y la Cultura en el Bicentenario de la Independencia. Universidad Nacional de Tucumán.

Imhoff, D.; Gutierrez, Y. y Brussino, S. (2011). *Jóvenes y ciudadanía: indagación acerca del modo de ejercicio de la ciudadanía de los/as jóvenes a partir de la relación de las orientaciones psicológicas de la politización juvenil con la participación política*. Revista Tesis, Nº 1, págs. 21-38.

López de Lemos, L.; Pacifico, A.; Mejias, D.; Saccone, J. (2011). *Construcción de ciudadanía entre jóvenes: Centros de estudiantes en escuelas Secundarias*. Recuperado de:

<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/construccion-de-ciudadania-e.pdf>

Montoya, Á. (2010). *De Organizaciones a colectivos juveniles. Panorama de la participación política juvenil*. Revista Última década. Nº32 págs. 61-83.

Palou Julián, B. (2012). *Análisis de los elementos configurativos de la ciudadanía como condición para la integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Revista de Investigación Educativa. Volumen 30 (Nº 1), págs. 181-195.

UNICEF Argentina (2017). *Para cada adolescente una oportunidad. Posicionamiento sobre la Adolescencia*. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/argentina/spanish/Unicef-Adolescencia-WebFINAL.pdf>

Velázquez Buendía, R. (1997). *La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 15 Micro política en la Escuela. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a03.htm>

Título: Prácticas Instituyentes en relación a los derechos en escuelas públicas de Córdoba; lecturas desde la ley N° 26206

Autores: Alejandro Marcelo Corona, Dolores Verón

Correo electrónico: macorona@educ.ar

La formación de una ciudadanía democrática es una de las principales finalidades que se expresa de manera explícita desde diversas normativas que regulan la educación. De igual manera las políticas educativas y las instituciones escolares, al menos a través de lo discursivo, refuerzan la idea de la necesaria conformación de personas comprometidas con la sociedad.

La ley N° 26206 ha favorecido un avance en esta perspectiva expresando de manera clara una política de estado en favor de la ampliación de los derechos de los estudiantes, delineando nuevas funciones y oportunidades, y reconociendo en la educación una función consecuente a la transmisión de contenidos curriculares.

La impronta instituyente que generó la ley N° 26206 trajo consigo una lectura renovada de mirar las escuelas, favoreciendo la incorporación de normativas que habilitan a expandir el ejercicio de derechos de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho activo.

El actual trabajo propone la lectura de algunos puntos de la Ley de Educación Nacional a través del proyecto de investigación: “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos”, realizado desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba que se encuentra en vigencia en el bienio 2016-2017, y del cual se comparte resultados parciales.

Palabras Claves: Ley Educación Nacional, Derechos, Instituyentes, Educación

Antecedentes y referencias del proyecto de investigación.

El actual texto forma parte de los avances de un proyecto de investigación que se lleva a cabo desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba durante el bienio 2016-2017. El mismo, denominado “*Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos*”, forma parte de una larga trayectoria de trabajos que realiza el equipo perteneciente a la carrera de licenciatura en trabajo social.

Este equipo presenta antecedentes de investigación en proyectos que ubican a la escuela pública en el centro de las pesquisas, analizando la democratización y la formación ciudadana en los establecimientos escolares cordobeses. Sin embargo es preciso advertir que ha logrado consolidar las funciones universitarias en torno a la educación pública de nivel medio. Las actividades de docencia, a partir de prácticas pre profesionales, la función extensionista y las actividades de investigación tuvieron como principal eje de lectura, análisis e intervención a los establecimientos educativos, buscando descubrir,

comprender y consolidar los procesos democráticos escolares, según la función que corresponda.

Los estudios previos condensaron conocimientos en el análisis de los espacios de participación dentro de los establecimientos y los procesos de democratización que operan y consolidan en las instituciones. El interés particular se situó entonces en los procesos que generan los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía activa en procesos participativos, tomando para ello algunas dimensiones de análisis presentes en las instituciones tales como las correspondientes a lo organizativo normativa; la cultura; la comunicación; el proyecto institucional; los juegos de poder y la verticalidad del mismo, entre otras.

En relación al actual proyecto, el objeto de estudio se configura en torno a los *procesos que se plantean en la escuela pública a partir de las relaciones entre: el derecho que deriva de la misión institucional, y otros derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes que inciden en los procesos de ciudadanía.*

El descentramiento del proyecto institucional que se opera en las escuelas, ante el tratamiento de lo social, tiene directa relación con el desplazamiento momentáneo y/o temporario de su misión social, debido a la inclusión de las políticas sociales en el escenario escolar. Las relaciones entre las necesidades y los derechos abordados desde las instituciones (derechos sociales, civiles, políticos, ambientales) ha sido una constante que permitió estudiar los impactos de las políticas en la escuela pública, en los proyectos institucionales y en la cultura institucional.

La preocupación del proceso de investigación se dirigió en torno a, comprender las lógicas instituyentes que los espacios de participación democrática estudiantil han logrado arraigar en las escuelas. Observamos además que las dimensiones comprometidas en la resolución de otros derechos (que podrían incluirse en la misión institucional) replantean debates en la institución e inciden en dimensiones como las condiciones de trabajo, las normativas, los saberes que circulan para el tratamiento de los problemas sociales presentes en el escenario particular, entre otras

Institución e instituyentes.

Las instituciones no son estructuras fijas, delimitadas por sus estructuras organizativas de manera invariable, sino que se mueven en una dinámica configurada por la resistencia y puja entre lo instituido y lo instituyente. Sin embargo Baremlitt (2005) agrega un tercer

momento importante dentro de esta dinámica que permite consolidar de manera temporaria los cambios: la “institucionalización”.

Aquella institucionalización, como refieren Berger y Luckmann (2001) “resulta de una habituación de actividades, y aparece cada vez que se da una tipificación de acciones habitualizadas” (p. 76), y posteriormente esta tipificación se naturaliza e internaliza entre los actores institucionales.

Fernández (1994) ha explicado que las instituciones son “custodios del orden establecido”, dando seguridad y protección ante el mundo caótico y amenazante. Es en ellas que la dinámica entre lo estable y el cuestionamiento que se genera una tensión y un movimiento que corre a las instituciones de sus fosilización. La autora va a facilitar la lectura de los cambios en las instituciones por medio de un diagrama en el cual el estilo institucional, como idiosincrasia particular, va a mediar entre las condiciones estructurales y los resultados específicos.

Por su parte Gregorio Kaminsky (2010) explica que aquella dinámica institucional toma cuerpo a través de personas que conforman grupos objetos y grupos sujetos. Los primeros soportan la jerarquía de la institución, hablan por ella; los segundos son aquellos que proponen un desprendimiento del discurso institucional.

Entonces los instituyentes son cambios provocados desde dentro de las instituciones, favorecidos por un contexto en particular. Éstos buscan modalidades novedosas de resolver situaciones pre existentes, busca nuevas recetas para antiguos problemas.

Lo instituyente “opera produciendo, inventando, revolucionando transformaciones en los instituidos organizados, de acuerdo con la utopía activa de justicia, igualdad, fraternidad, colaboración y propiedad colectiva de los bienes y servicios” (Baremblyt, 2005. p.39).

El descentramiento de la institución hacia nuevas formas de funcionar provoca tensión entre los grupos mencionados, es entonces este movimiento parte de una contracción política y social antes que natural.

Ahora bien ante esto nos preguntamos ¿Cuáles fueron los aportes de la ley 26206 favorecer la incorporación de dispositivos instituyentes en las escuelas? ¿Ha provocado tensión entre los actores institucionales aquel movimiento instituyente? ¿Han logrado institucionalizarse las introducciones propias de la ley?

Acercamiento a la Ley N° 26206

La ley N° 26206, sancionada a fines del año 2006, realiza un cambio importante en la figura del rol del Estado en materia educativa. Sin embargo refiere Nosiglia (2007) “no

queda suficientemente claro (e incluso puede resultar contradictorio) cuáles son los alcances que se le otorgan a la educación, por un lado, como bien público y, por otro, como derecho personal y social” (p. 122). Estas contradicciones son parte de un conjunto de críticas que recibió en su sanción debido a la rapidez con la que se operó su sanción. Terigi (2006) expresa que si bien el gobierno nacional presentó un período de evaluación de la situación de la educación argentina, los procedimientos propuestos redujeron la amplia participación anunciada a jornadas escolares, a rondas de consultas y a encuestas de opinión cuya representatividad es nula. Es de allí que su legitimidad inicial no contó con una base sólida para la implementación.

Entre las finalidades expuestas expresa la ley: “Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.” (Art. 11. Inc.); y “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.” (art. 11, inc. p)

Aunque en sentido ambiguo y general, estas finalidades configuran a la denominada ley como un dispositivo legal con fuertes características instituyentes al introducir aspectos antes no tenidos en cuenta para la formación de los niños, niñas y adolescentes. Ahora bien, ¿Cómo trabajar con conceptos tan polisémicos como lo son la participación, los valores éticos y la honestidad?

En esta lógica otorga un lugar preponderante a los estudiantes como sujetos de derecho activo y no simple receptores de contenidos enciclopédicos. Esta interpretación de la educación provoca reacciones como parte de una tensión entre lo novedoso de la lectura emergente que anteriormente no se consideró, con miradas ya vetustas. De manera coherente con esto, el art. 30 menciona que los objetivos de la educación secundaria son:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

El capítulo vi establece los derechos y deberes de los alumnos, entre ellos mencionamos el art. 126 el cual menciona que Los/as alumnos/as tienen derecho a: h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema. i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.

En relación al medio ambiente el art 89 refiere que se “dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica”, conteniendo “políticas y estrategias destinadas a incluir la educación ambiental en los contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritario”

Este rol activo en relación al proceso educativo que promueve la ley se pone en juego con otros derechos que presentan los adolescentes, particularmente nos referimos al derecho a la participación, a un medio ambiente sano y a la ley de educación sexual integral.

Estos derechos toman fuerza y se complementan las sanciones de las siguientes leyes; ley N° 26150 sancionada casi de manera simultánea con la ley N° 26206 que establece la obligatoriedad de la ley de educación sexual integral en las escuelas públicas y privadas a nivel nacional; La ley N° 26675 establece los presupuestos mínimos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación y protección de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sustentable. La misma busca “promover cambios en los valores y conductas sociales que posibiliten el desarrollo sustentable, a través de una educación ambiental”. (art. 2, inc. h). Por último la ley N° 26877, sancionada en 2013, establece la creación y el funcionamiento de los centros de estudiantes en los establecimientos educativos de la república Argentina. Obliga a “las autoridades educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes”. (art. 2) debiendo arbitrar los medios para la participación estudiantil (art. 3).

Caracterización de lo metodológico

Es a partir de esto que nuestra indagación transitó en relación a las prácticas de éstos derechos y la potencia de estos como dispositivos instituyentes dentro de los establecimientos escolares. La investigación, de tipo descriptivo-explicativo y de carácter cuanti cualitativo, ha planteado como objetivo: *Investigar los procesos que se plantean en la escuela pública cordobesa a partir de las relaciones entre el derecho derivado de la misión institucional y sus relaciones con derechos expresados en prácticas instituyentes de los jóvenes.*

En base a ello se han planificado los siguientes objetivos

-Relevar actividades curriculares y extracurriculares planteadas en la escuela en relación al abordaje de diversos derechos expresados en el contexto escolar. -Identificar la presencia de prácticas instituyentes juveniles respecto de diversos derechos en escuelas públicas de Córdoba.

-Relevar las articulaciones que entablan las escuelas con otras organizaciones sociales o estatales a fin de dar resolución a diversas problemáticas y derechos de los/as jóvenes. - Analizar discursos y prácticas de los actores institucionales respecto de las relaciones entre la misión institucional de la escuela y los derechos que los jóvenes expresa en la escuela.

-Evidenciar las relaciones planteadas entre: el derecho derivado de la misión institucional y los derechos expresados como foco en las prácticas instituyentes de los jóvenes.

Para la lectura de éstos objetivos se ha planificado la utilización de encuestas a una muestra intencionada de estudiantes. Con respecto a la muestra de escuelas, se tomaron ocho instituciones escolares ubicadas de a pares en los cuatros puntos cardinales de nuestra ciudad (IPEM N° 395, IPEM N° 3, Juan Bautista Bustos, IPEM N° 20 Rodolfo Walsh, IPET N° 123 Blanca Etchemendy, IPEM N° 182 Dr. Jorge W. Abalos, IPEM 40 Deodoro Roca, IPET N° 48 Presidente Roca). Estas escuelas han formado parte de una base de datos de 400 escuelas públicas con las que el equipo ha trabajado en actividades de docencia y extensión durante los últimos 10 años. Previa a la instancia de la encuestas, se realizó un mapa referencial de aquellas escuelas, junto con una lectura de documentación y proyectos institucionales referidos a cada una de las instituciones participantes del estudio.

De las encuestas participaron un total de 778 estudiantes correspondiente a los turnos mañana y tarde de aquellas 8 escuelas seleccionadas, en una distribución porcentual equivalente, correspondientes al cuarto año y al sexto año de cada una de las mismas.

En dichas encuestas se trabajaron temas preguntas en base a ejes relacionados a los derechos abordados en los últimos años y en las materias, estos derechos preseleccionados por el equipo de investigación, fueron agremiación y participación juvenil, Cuestiones ambientales, Educación sexual y Violencia de género.

Posterior a esta etapa, momento en el cual nos encontramos, se planificó la realización de grupos focales en torno a los interrogantes abiertos a partir de los datos que a continuación se exponen.

Primera lectura de los datos obtenidos

La edad de los estudiantes que participaron de las encuestas correspondientes a cuarto año se encuentra mayoritariamente entre los 14-16 años (83%), mientras que el resto (17%) tienen entre 17 y 18 años. Con respecto a los jóvenes de sexto año, un 82% tienen entre 17 y 18 años, mientras que el resto, se encuentran divididos proporcionalmente en dos grupos, uno de 14 a 16 años (9%) y otro de 19 en adelante (9%). Edades estipuladas y reglamentadas para el cursado.

En una primera aproximación podríamos acercarnos al reconocimiento que los/as jóvenes tienen de la presencia de las normativas en las actividades que presenta el dispositivo escolar:

Con respecto a los temas que trabajaron en las materias puede observarse que sin realizar distinción entre el cuarto y el sexto año, un 80% refiere haber visto temas de violencia de género, un 73% educación sexual, un 67% cuestiones ambientales, un 62% cuestiones relacionadas a la agremiación juvenil, mientras que un 14% refirió no haber visto ninguno de estos temas.

Otra dimensión en juego podría ser cómo se perciben ellos en términos de participación, y llamó la atención la pregunta correspondiente a la Participación extra áulica general, es decir se preguntó si participaba de algún espacio fuera de la escuela, el resultado fue que el 62% refirió no participar de ningún ámbito, mientras que el 37% sí lo hacía. No es tan alejada de esta tendencia el conjunto de respuestas en torno a la participación en espacios escolares, el 43% refirió no participar en ningún ámbito propuesto por la escuela, el 35% si participa de actividades propuestas por algunos docentes en horas de clase, el 22% talleres propuestos por la escuela, 12% en actividades ambientales, 11% en actividades relacionadas a la educación sexual y el mismo porcentaje en actividades relacionadas al centro de estudiante o participación política escolar y un 7% en otros proyectos, donde se observa una preponderancia en actividades deportivas, culturales y solidarias.

Entre los que expresaron participar, al momento de preguntarles de qué manera lo hacían, el 37 % lo hacía acompañando a un amigo, el 31% proponiendo ideas en clases, utilizando redes sociales un 27% y en encuentros juveniles un 15%. El 9% refirió participar a través de grupos juveniles, casi un mismo porcentaje para los consejos de niñez y adolescencia, un 5% en organizaciones sociales y casi un 2% en partidos políticos.

Y una última dimensión a indagar fue el conocimiento de las leyes en cuestión, donde, el 87% refirió no conocer la ley de ambiente N° 26675, mientras que solamente el 11% si la conocía. Sin embargo al indagar sobre si en las materias que se enseñan en el colegio, se trabaja la temática ambiental, el 57% expresó que sí, el 40% que no, y el resto no contestó. Al indagar sobre La ley de educación sexual Integral (ESI) aprobada en 2006, el 74% de los encuestados manifestó desconocimiento, mientras que el 25% refirió concederla. Sin embargo al preguntar, si en las materias de la escuela se trabaja la temática de Educación Sexual, el 51% refirió que este tema no es abordado por la currícula escolar, mientras el 46% dio una respuesta positiva.

Posteriormente se abordó las normativas relacionadas al derecho a la participación política en las escuelas. En primer lugar se indagó acerca del conocimiento de la Resolución N° 124, del año 2010, de la Provincia de Córdoba, que hace referencia a la conformación de Centros de Estudiantes en las escuelas de nuestra provincia, y exige a las escuelas a su funcionamiento; aproximadamente el 80% refirió desconocer la misma, mientras que el 18% conocía la misma y solamente un 3% no contestó la pregunta. Luego se inquirió sobre si se tiene conocimiento de la Ley Nacional N° 26.877, del año 2013, que reconoce los Centros de Estudiantes en las Escuelas en todo el territorio de nuestro país, de la misma manera un 82% expresó no conocerla, mientras que el 16% expresó si hacerlos, mientras que un 2% no contestó la pregunta.

Luego se indagó acerca de la existencia de espacios de participación, ante la pregunta ¿Existen actualmente centros de estudiantes en las escuelas? Un 66% de los estudiantes expresó afirmativamente, un 29% de manera negativa, mientras que un 5% no sabía o no conocía. Posteriormente ante la repuesta positiva se preguntó si Participaban en el centro de estudiantes, de los encuestados el 86% expresó no hacerlo, mientras que el 12% refirió si participar de este espacio.

Algunas lecturas para seguir pensando.

En primer lugar es preciso señalar que los datos no muestran demasiada diferencia en cuanto a resultados porcentuales en relación entre los correspondientes a los cuartos años

y aquellos que pertenecen al sexto año, razón por la cual se realizará una lectura exclusivamente de los datos sobre el total. Las siguientes lecturas primarias exigen una posterior constatación documental con respecto a los proyectos educativos institucionales, junto con una construcción posterior de instrumento para los grupos focales que permitan ampliar la información de las encuestas.

En base a la Ley de Educación Nacional quedan interrogantes que repercuten de manera directa en la polisemia de los términos que se utilizan. Aquellos conceptos como educación en valores, participación, respeto y solidaridad pasarían tal vez por el estilo institucional antes que por una idea superior y unificada de los conceptos.

Con respecto a las temáticas abordadas por la encuesta el tema más concurrente fue el de violencia de género, seguido por el de educación sexual y aquellos referidos a la cuestión ambiental, dejando relegado en pocos casos los relacionados a la agremiación juvenil. Por lo cual un primer interrogante que podemos hacernos es si aquellos contenidos que forman parte de los derechos son incorporados a la dinámica curricular por presión de la coyuntura propia de la sociedad actual, que obliga a las instituciones escolares a tomar aquellos temas como trascendentes en la formación de los adolescentes o han sido abordado de manera anecdótica por algunas materias preocupadas por hechos particulares o que forman parte de los contenidos que deberían ser transversalizados en la currícula y que forman parte de la ESI, como lo es la violencia en el noviazgo.

Es decir, ¿Forman parte de una coyuntura, aquellas temáticas puestas en agenda por los derechos, o la institución escolar ha logrado incorporar a aquellas a la currícula como un reconocimiento de una necesidad que las normativas vigentes contemplan?

El bajo porcentaje de participación extra áulico pone en duda la comprensión respecto al concepto en cuestión, al ser la encuesta autoadministrada, dejó a interpretación de cada estudiante cada una de las preguntas, entonces nos preguntamos ¿Los adolescentes no participan de ningún espacio o el término fue relacionado exclusivamente con formar parte de espacios de agremiación política? Corolario de esto es ver que se entendió por participación extra áulica, y posterior a esto analizar las modalidades de nominar a esta actividad y los mecanismos que utilizan para concretar la acción.

Modificar la nomenclatura o descubrir la cultura juvenil desde sus mismos actores pues esta lectura a prima facie indicaría una falta de participación por parte de los estudiantes, lectura que posteriormente son utilizadas para representar negativamente a este grupo etario como abúlico y desinteresado. Es así que entre los que refirieron participar, el mayor porcentaje expresó hacerlo acompañado de un amigo, proponiendo ideas en el aula

o utilizando redes sociales, es decir que la participación permea lo institucional pero también lo novedoso, e incomprensible para las generaciones del siglo XX, que la participación puede apoyarse desde el uso de la tecnología, enmarcando el concepto en todo momento la presencia del otro, el par que permite una horizontalidad en las modalidades de ser parte y formar parte.

Posteriormente con respecto a ley de educación sexual Integral y la ley de medio ambiente en ambas preguntas se observó un amplio desconocimiento, tres de cada cuatro estudiantes aproximadamente no las conocía, sin embargo al momento de preguntar si se había trabajado las problemáticas que hacen referencias dichas leyes han expresado, uno de cada dos encuestado, afirmativamente. Si bien el número es bajo, al haberse trabajado en las materias las cuestiones referidas a cuestiones de educación sexual y ambiente, nos preguntamos si los mismos se abarcaron desde una lógica de derechos, o simplemente se abordaron los mismos superficialmente, como una vidriera de problemáticas actuales.

La cuestión anterior se repitió en relación a la participación y las normativas provinciales y nacionales que habilitan a su ejercicio, siendo aún más contundente el desconocimiento por aquellas leyes, ocho de cada diez estudiantes manifestaron la negativa al conocimiento legal. Sin embargo, al indagar sobre la existencia de centros de estudiantes, este número se revierte indicando, seis de cada diez estudiantes, que en su escuela efectivamente funcionaban aquellos espacios. Al preguntar sobre si participaban en aquel espacio de agremiación estudiantil, nueve de cada diez expresó no hacerlo.

Ahora bien el desconocimiento de las leyes que habilitan el ejercicio de derechos ha sido renuente tanto en la cuestión de la participación como en los referidos a las leyes trabajadas en los párrafos anteriores. Sin embargo resulta llamativo y abre interrogantes acerca de las modalidades de trabajo que adquieren los centros de estudiantes en las escuelas debido a que aquellos derechos no son socializados entre los adolescentes que no participan o desconocen de aquellas leyes. ¿Funciona como espacio político que elabora estrategias relacionas a ampliación de derechos o trabajan cuestiones más cotidianas, urgente y didácticas de los estudiantes?

Estos y otros interrogantes nos van permitiendo ir pensando los próximos instrumentos para ampliar aquellas cuestiones que nos permitan indagar sobre aquellos procesos que surgen de los estudiantes o plantea la misma institución a partir de las relaciones entre el derecho propio de la misión institucional y sus relaciones con otros derechos emergentes, pensando de esta manera el modo en que estos instituyentes logran entrar en pugna con lo establecido por la escuela y lo que los jóvenes van expresando en la actualidad.

Bibliografía

Baremlitt, G. (2005). Compendio de Análisis Institucional. Buenos Aires, Argentina. Ed. Madres de Plaza de Mayo.

Fernández, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Kaminsky, (2010). Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. Buenos Aires. Ed. Lugar.

Nosiglia, M. (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. En revista Praxis educativa N° 11. Facultad de Ciencias Humanas . UNLPam.

Terigi, F. (2006). Hacia una nueva ley de educación en Argentina: aportes para (y sobre) el debate. Panel “Estructura del Sistema, Obligatoriedad y Curriculum: desafíos ante la desigualdad y la fragmentación”. Jornadas de Reflexión Pública “La educación en debate: desafíos para una Nueva Ley”, organizadas por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Título: Centro de Actividades Juveniles. Acerca de las experiencias de participación juveniles

Autora: Valentina Arce Castello

Correo electrónico: arcecastellovale@gmail.com

En esta comunicación se presentan algunos resultados de una tesis de maestría, cuyos objetivos son describir y analizar los procesos de subjetivación en un Centro de Actividad Juveniles (CAJ) y aportar en la construcción de conocimientos que posibiliten una mejora en la implementación y desarrollo de programas socio-educativos.

El CAJ formó parte de una política pública que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias escolares reales y la creación de diversos programas y planes alternativos que tendían a la inclusión socio-educativa.

En un primer momento se describirán los orígenes, objetivos y actualidad del Programa. En un segundo momento se especificará el abordaje metodológico; el material empírico que se analiza, lo constituye el registro de observación participante y un conjunto de entrevistas semi-estructuradas. Por último, se profundizará en uno de los ejes de análisis de la investigación que refiere a las experiencias de participación de los jóvenes, en relación a los modos de participación, los motivos y los efectos a nivel subjetivo, vincular, institucional y político que produce el estar y ser parte del espacio CAJ.

Palabras Claves: jóvenes, experiencias de participación, CAJ, derechos educativos, escuela

Acerca del escenario de ampliación de derechos en educación

Los últimos gobiernos en Argentina (2003-2015) se orientaron a la construcción de un proyecto nacional más inclusivo, basado en el respeto y promoción de los Derechos Humanos, buscando reconstruir un escenario político y social resquebrajado por el corrimiento del Estado en la década del 90' de su responsabilidad de garantizar el acceso a la educación, la salud, el trabajo (Blanco *et al*, 2006).

La intervención estatal en materia de derechos pudo observarse particularmente en la educación a través de la implementación de un conjunto de leyes, programas y beneficios sociales que apuntaron a la inclusión social y educativa de las infancias y juventudes. Entre ese conjunto encontramos, entre otras, la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006); la Asignación Universal por Hijo (2009), la Ley de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), la Ley de Financiamiento Educativo 26.075 (2006), la Ley 26.774 de Ciudadanía Argentina (2012), el Programa Nacional de Formación Permanente, el Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, el Plan FINES, el Plan Conectar Igualdad y los Centros de Actividades Juveniles. A nivel Provincial, se suma principalmente el Programa de Finalización y Terminalidad PIT y el Boleto Educativo Gratuito.

Tanto la inclusión como la calidad educativa, no pueden entenderse por fuera de un contexto de ampliación de derechos para Niñas, Niños y Adolescentes que supuso un cambio de paradigma ya que dejan de ser considerados “*objetos de tutela*” para ser “*sujetos de derecho*”. De ese modo, centrándonos en la escuela, se dio lugar a una mayor

participación democrática de niños y jóvenes en las decisiones institucionales, intentando recortar las distancias (a veces autoritarias) en las relaciones intergeneracionales, implicando así mismo nuevos formatos y perfiles profesionales (Coordinadores de CAJ, de Curso, etc.). Este movimiento democratizador al interior del sistema educativo, a partir principalmente de los acuerdos de convivencia, los centros de estudiantes y los modos colegiados de gestión, introdujeron nuevas tensiones a la escena educativa debido principalmente a la coexistencia entre prácticas jerárquicas y dialógicas de ejercicio normativo que producen ambigüedades en la gestión cotidiana de la convivencia (Litichever, 2012; Paulin, 2002).

Centrándonos en el CAJ, formaba parte, en sus orígenes, del Programa Nacional de Extensión Educativa (PNEE) “Abrir la Escuela” dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Este programa incluía dos propuestas paralelas: el CAJ de trabajo con jóvenes y los “Equipos de Trabajo para Profesores” (ETP). Fue impulsado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) con el objetivo de: *“construir un programa nacional de alto impacto que discuta los modos de pensar a los jóvenes, que sea capaz de reconstruir los lazos entre generaciones y sea potente para cuestionar a la escuela en sus supuestos y prácticas más rígidos y tradicionales”* (Lineamientos Generales. Ministerio de Educación).

El Programa CAJ comenzó a implementarse a partir del año 2001 en algunas provincias (Córdoba, Santa Cruz y Chaco) con una progresiva expansión hacia otras ciudades y escuelas, como prueba piloto frente al creciente abandono escolar y los constantes conflictos en la convivencia con altos grados de violencia (Alterman y Foglino, 2005). A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se lo retomó para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como una continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a los estudiantes y a jóvenes no escolarizados. El modelo de gestión, está basado en dar lugar a la voz de los jóvenes, con coordinación adulta y a través de la conformación del Equipo de Gestión. Desde allí deben crearse proyectos y actividades de acuerdo a un sondeo de las expectativas juveniles en particular y la comunidad educativa en general. Tiene lugar los días sábados o en horarios contra-turno, desarrollándose variadas actividades, entre otras: capacitaciones, campamentos, cine-club, proyectos solidarios y talleres.

Al analizar discursivamente diferentes documentos legales, se infiere que la urgencia social de los gobiernos anteriores, estaba ligada a la inclusión de los excluidos del sistema, la disminución de las desigualdades sociales y el logro de una mayor equidad a través de la igualdad de oportunidades. En el pensamiento que se puso en juego a partir de la Ley 26.206, la educación y escuela aparecen como las que pueden y deben hacerse cargo de posibilitar la igualdad de oportunidades: *“poseemos una certeza: en la concreción de un proyecto de país justo, libre y solidario la educación tiene un papel determinante”* (CFE, 2008). Sobre la escuela recayó el mandato de producir las condiciones necesarias para la producción de subjetividades reflexivas. Se reconoce a la institución escolar como uno de los espacios fundamentales donde se despliegan procesos de subjetivación y lo que se busca es que esas subjetividades tengan que ver con poder reflexionar sobre sí mismo, reconocerse como sujeto de derecho y obligaciones sociales que promuevan una Nación

solidaria, responsable, equitativa, con igualdad de oportunidades y con justicia social (LEN, 2006).

Del CAJ se espera que, desde su lógica de funcionamiento por fuera del dispositivo escolar tradicional, permita a los sujetos de la comunidad educativa, cuestionarse y replantearse las funciones y modos de actuar en la institución educativa. Aparece como principal encargo el hecho que atraiga y aloje a esos jóvenes no escolarizados excluidos de la escuela o que nunca ingresaron al nivel secundario, para insertarse gradualmente al sistema educativo. Por último, con el CAJ se buscan habilitar espacios de diálogo y reflexión que permitan a los jóvenes mediante su participación aprender a organizarse, planificar, definir prioridades, llevar acciones a cabo y evaluar procesos y resultados de manera colectiva, es decir, que se produzca un proceso de “*empoderamiento juvenil*”.

Durante los primeros años del gobierno de Néstor Kirchner se observó un claro crecimiento económico post crisis 2001 y como contrapartida también se produjo una mayor precarización laboral y poca distribución de las riquezas (Svampa, 2006, 2011). La inclusión social aparecía en todo discurso político durante el kirchnerismo, sin embargo los trabajadores de los programas socio-educativos (y no solo ellos) estaban en claras condiciones de precarización laboral (monotributistas o directamente en “negro”, con sueldos bajísimos, sin obra social ni aportes jubilatorios).

La asunción del nuevo presidente electo Mauricio Macri (diciembre de 2015), sumó en el ámbito educativo fuertes y profundas sospechas acerca de la continuidad de los programas socio-educativos. Ante un panorama de incertidumbre, a principios del mes de febrero de 2016, trabajadores de diversos planes y programas comenzaron a autoconvocarse para exigir al Gobierno Nacional, la continuidad de dichos programas y de los puestos laborales, mayor presupuesto de acuerdo a los gatos operativos para su correcto funcionamiento, mejora de las condiciones laborales. El plan de lucha en Córdoba fue organizado por la “Asamblea Somos Escuela”. Actualmente, el Programa CAJ está bajo dependencia de los gobiernos provinciales, tras un proyecto de descentralización nacional y el horizonte de continuidad sigue siendo difuso.

Abordaje Metodológico

Desde el paradigma de la investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007), se trabaja con un estudio de caso único a partir de un muestreo intencional (Neiman y Quaranta, 2007) ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema de investigación, tratando de captar la heterogeneidad y complejidad del mismo. No buscamos la representatividad y generalización sino que la comprensión en profundidad de la temática. Investigamos en un CAJ que funciona en una escuela media de gestión estatal del sur de la ciudad de Córdoba. Los criterios de selección son: 1) la *continuidad* de la coordinadora del CAJ durante cuatro años; 2) la *accesibilidad* a la escuela y el CAJ; y 3) por ser los jóvenes de *sectores populares*, entendiendo que son escasos los lugares habilitados con esas características y siendo así, relevante colaborar para mejorar su implementación.

Para la construcción de datos utilizamos la triangulación de técnicas (Fielding y Fielding, 1986), ya que la combinación permite un abordaje complejo de la problemática planteada.

Las técnicas de indagación a las que acudimos de manera simultánea son: 1) *Análisis de documentos* formales y personales del CAJ, de la escuela y oficiales. 2) *Observación participante*. 3) *Entrevistas individuales*. 4) *Devolución*, a través presentaciones de análisis parciales y devolución final. El análisis y construcción de los datos la realizamos a través de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), ya que posibilita el interjuego entre los datos y la teoría, es decir, generar conocimientos basado en el análisis inductivo de datos empíricos (Jones, Manzanelli y Pecheny, 2004).

Las experiencias de participación en el CAJ

En este apartado profundizaremos en uno de los ejes de análisis de la investigación que refiere a las experiencias de participación de los jóvenes, en relación a los modos de participación, los motivos que los llevaron a comenzar a participar y los efectos a nivel subjetivo, vincular, institucional y político que produce el estar y ser parte del espacio CAJ.

Participantes históricos, esporádicos y habituales

De acuerdo a los modos de participar en el CAJ, podemos distinguir analíticamente tres grupos de jóvenes:

* *Participantes históricos*, que refiere a aquellos jóvenes que participaron desde el inicio del CAJ en esa escuela y que en la actualidad están en sexto año o ya han egresado. Frente a las exigencias escolares y extraescolares (trabajo, cuidado de hermanos menores o abuelos, deportes, maternidad y paternidad) que insumen mayor cantidad de tiempo dejan de participar asiduamente del espacio CAJ el cual aparece entonces como un lugar recordado y añorado. La organización de espacios y tiempos escolares que van en detrimento de otros intereses y prácticas juveniles (D'Alosio *et al*, 2015; Dayrell, 2007), en este caso también implican una serie de dificultades para participar en espacios alternativos que la propia escuela promueve.

* *Participantes esporádicos*, cuya participación es contingente y ocasional, ya que asisten a determinadas actividades puntuales que son de su interés tales como marchas o campamentos, las cuales van siendo informadas por los educadores vía Facebook o carteles en la escuela.

* *Participantes habituales*, que refiere a aquellos que asisten con regularidad y sostienen los proyectos que implican continuidad en el tiempo. En su mayoría son jóvenes principalmente de los cursos más bajos, estableciéndose una continuidad entre las participaciones en el CAI y el CAJ. A su vez, muchos de ellos son hermanos menores de los participantes históricos, por lo que podemos pensar tal vez en un legado fraternal.

La mayoría de los jóvenes que asisten o no de manera regular al CAJ está escolarizada en la actualidad, pero no todos asisten a la escuela donde funciona ese espacio. De estos últimos jóvenes asisten al CAJ-caso porque son ex alumnos de ese IPEM o porque allí participan sus vecinos, amigos y/o familiares. Los ex alumnos, fueron expulsados de esa misma institución y a algunos, que deben rendir libre, se los deja participar allí y no así en otras actividades de la escuela.

En cuanto al número de jóvenes que participan en los talleres en sumamente variante de un día a otro, pueden ser 5 o pueden llegar a ser 30. Al mismo tiempo, en un mismo día el número varía de un momento a otro, ya sea porque los jóvenes circulan en los diferentes talleres o circulan entre el adentro y el afuera de la escuela. Esto nos lleva a pensar en participaciones intermitentes, en el sentido que existe una alternancia entre las actividades que van desarrollando, una variación en los talleres en los cuales se implican y una discontinuidad en los días y momentos en los que asisten.

¿Por qué los jóvenes comienzan a participar en el CAJ?

De acuerdo a las entrevistas y observaciones realizadas, hemos identificado una serie de motivos por los cuales los jóvenes deciden comenzar a participar en el CAJ, los cuales pueden presentarse de manera simultánea, a saber:

* *Curiosidad* por saber qué acontece en ese espacio, al ver cómo compañeros, amigo y familiares participan allí, es decir, correr el telón de lo desconocido.

* *Interés instrumental*, quienes tienen esta motivación son en su mayoría jóvenes no escolarizados que se acercan al CAJ para aprender un oficio, especialmente quienes participan en el taller de ciclo-mecánica.

* *Resistencia frente a la desafiliación institucional*. Teniendo en cuenta que algunos jóvenes que participan en el CAJ han sido expulsados de la institución, nos preguntamos si eso les permite de algún modo seguir enganchados con la escuela y así evitar o resistir la desafiliación institucional total, en tanto la escuela es de los pocos lugares públicos y estatales al que acceden miles de jóvenes, como enfatiza Di Leo “*la escuela media pública, a pesar de ser objeto de políticas, condiciones y demandas sociales fragmentadas o contradictorias, sigue siendo -y en el caso del nivel medio, en forma creciente- la única institución estatal en la que muchos jóvenes transcurren, diariamente, un tiempo considerable*” (2009, p. 68).

¿Qué efectos producen las experiencias de participación en el CAJ?

En relación a los efectos que se producen a partir de participar en ese espacio, encontramos:

1) La posibilidad de *vincularse con el conocimiento y los saberes desde el placer y el disfrute*, y no ya desde la obligación, el aburrimiento y el desinterés. Constantemente en las observaciones y entrevistas aparece la idea acerca que allí lo que se enseña es “*interesante*”. “*gusta*” “*llama la atención*”. Y principalmente el modo en que se explica es diferente, los jóvenes dan cuenta que allí la enseñanza es más personalizada, que los tallerista se interesan porque el otro aprenda, que las temáticas y núcleos de saber parten desde los intereses juveniles frente a los cual los saberes se perciben como transmisibles, accesibles y significativos. Este no es un tema menor si tenemos en cuenta la denominada crisis institucional, cuyo aspecto principal refiere a que la escuela ya no es la principal transmisora de los conocimientos, saberes y valores legitimados social y culturalmente, teniendo mayor importancia por ejemplo los medios masivos de comunicación o las lógicas de mercado (Tenti Fanfani, 2009; Krauskopf, 2008).

2) *La posibilidad de relacionarse de modo diferente con adultos educadores*. Cuando hemos indagado acerca de las diferencias que encuentran entre el CAJ y la escuela, lo primero que aparece es la relación con los adultos en dos aspectos. El primero refiere a

que frente a los conflictos de convivencia, la escuela interviene pocas veces o en sus palabras, la “*escuela no hace nada*”. Y cuando sí interviene, lo hace es desde una mirada disciplinaria, sancionatoria y poco comprometida, siendo las sanciones arbitrarias, desmedidas e injustas. Por el contrario, cuando describen al CAJ refieren que frente a los conflictos, se interviene de manera directa, abriendo la posibilidad del diálogo, escuchando a las partes involucradas y llegando a un acuerdo entre las mismas. El segundo aspecto diferente entre la escuela y el CAJ en cuanto al trato entre jóvenes y educadores refiere a que en este último caso, los jóvenes perciben que del otro lado existe una escucha atenta de los problemas personales, que se “*aconseja*” y no se “*sermonea*”. En este sentido, al igual que Nobile (2016) que ha investigado sobre las escuelas de re-ingreso (ER) de la Ciudad de Buenos Aires, encontramos que la diferencia central con la escuela tradicional refiere a los vínculos docentes-estudiantes que resultan “*personalizados, cercanos, de conocimiento mutuo*”.

3) *La posibilidad de “salir del infierno”*. Muchos jóvenes plantean que participar en el CAJ les permite “*despejarse*” de las situaciones vividas en sus hogares y en las calles, que están abundadas de injusticias, violencias, abandonos afectivos, carencias económicas, consumos problemáticos de drogas. El CAJ es así un espacio al que asisten voluntariamente porque allí se divierten: “*está feroz*” “*la pasamos mortal*”. En un momento de sus vidas donde se amplían los escenarios de su vida juvenil (Lahire, 2006) y la calle aparece como peligrosa (García Bastán y Paulin, 2015), participar en el CAJ es un resguardo y un cuidado frente a lo que se presume que puede sucederles por fuera de esos muros conocidos.

4) *La posibilidad de encontrar en la escuela un lugar propio*. Los diferentes talleres y actividades se desarrollan en una sala de la escuela, que tanto los educadores como los jóvenes denominan “*la salita*”. Esta salita es pequeña, está repleta de materiales necesarios para los talleres, en su centro tiene una mesa grande y siempre está listo el mate. Cuando se han querido hacer actividades en otro lugar de la escuela, los jóvenes reclaman por volver allí, a su salita. Este espacio es cuidado, se lo limpia, una vez usadas las cosas se vuelven a poner en el mismo lugar. Tanto para los jóvenes como para los educadores, no da lo mismo estar ahí que en cualquier otro lugar de la escuela, como lo plantea Jelin (2003) los espacios físicos se “*semantizan*” a partir de significarlos, ponerles sentido y desde allí, ese espacio pasa a ser un lugar para los sujetos.

5) *La posibilidad del activismo político*. Como planteamos líneas arriba, uno de los objetivos del CAJ es el empoderamiento juvenil. Esto atraviesa fuertemente las prácticas de los educadores que buscan constantemente producir ciudadanía a partir del grupo de delegado del CAJ, del acompañamiento para la conformación del centro de estudiantes en la escuela, en la cotidianeidad a través de poner a discusión y decisión colectiva los proyectos y actividades, llevar a los jóvenes a espacios relacionados con los DD.HH (centros de detención clandestinos, radios juveniles, actividades de la universidad) y a partir de participar en diferentes marchas por ejemplo, Ni una Menos, La Marcha de la Gorra.

Reflexiones Finales

El Programa CAJ formó parte de una política pública que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio escolar, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias escolares reales y la creación de diversos programas y planes alternativos que tendían a la inclusión socio-educativa.

Entendemos que las leyes no tienen efectos inmediatos pero sí carácter performativo en el sentido que habilitan nuevos modos de pensar e intervenir y son instrumentos legales que enmarcan los documentos institucionales. Al mismo tiempo, las prácticas, miradas y modos de intervenir de los educadores están orientados y justificados por sentidos sociales más amplios, por lo que si esas significaciones se modifican existirán, en mayor o menor medida, efectos en dichas prácticas ya sea de apropiación, de re-construcción o de resistencias frente a las significaciones instituyentes.

En este punto nos preguntamos acerca de las prácticas de los educadores del CAJ. Los mismos construyen el sentido de su práctica educativa desde una posición de compromiso social y afirman que sostienen ese trabajo y el espacio, a pesar de las condiciones laborales de precarización, como una apuesta personal y colectiva hacia la promoción de la participación democrática y política de los jóvenes en sectores populares y otras modalidades vinculares en la institución. Podemos decir, que se ha producido lo que Arroyo *et al* (2008) denominan “*eficacia discursiva de la política*”, es decir, que la política ha interpelado los discursos de los educadores permitiendo la configuración de nuevos sentidos de la educación y una identidad docente en relación a la inclusión social como *impronta pedagógica*, donde la “*vocación*”, el “*sacrificio*”, la “*militancia*” y el “*compromiso*”, en mayor o menor medida, aparecen como condimentos necesarios para el trabajo cotidiano.

Tomando un concepto de Castagno y Previatllei (2016) respecto al CAJ en las instituciones de privación de libertad de menores de 18 años, podemos pensar que ese espacio es para los jóvenes y los educadores una “*isla*”. Frecuentemente hemos escuchado que “*el CAJ es de la escuela pero no es*”. Allí los jóvenes se sienten reconocidos, comprendidos y dignificados como sujetos, como sujetos de derecho y sujetos de aprendizaje. Perciben que lo que acontece allí, dentro de la salita, nada tiene que ver con las prácticas habituales de la escuela. Y es una isla, también, en relación al contexto social más amplio, donde los jóvenes de sectores populares sufren cotidianamente las violencias y abusos por parte de la policía y las instituciones estatales que debieran velar por sus derechos.

Por último, si el CAJ es una isla ¿cómo tendemos puentes con la escuela y otras experiencias sociales, para así ampliar el horizonte de inclusión y equidad?

Bibliografía

ALTERMAN N.B. Y FOGLINO A.M. (2005) “Los centros de actividades juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas”. Revista Mexicana de Investigación Educativa. VOL. 10, NÚM. 26, PP. 669-692.

ARROYO, M., NOBILE, M, POLIAK, N. Y SENDON, M.A. (2007) “Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. IV Jornadas

- de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- CASTAGNO, M.C Y PREVITALLI, M.E (2016) “Vulneraciones en la liminalidad. jóvenes, encierro y espacios educativos 'alternativos’”. *Cuadernos de Educación* N°14, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- DAYRELL, J. (2007). A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 28, N° 100, Especial, 1105-1128.
- D’ALOISIO, F.; ARCE CASTELLO, V. Y PAULÍN (2015). Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento, en Pablo F. Di Leo y Ana C. Camarotti (editores) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* pp. 44-55. Buenos Aires: Teseo.
- FIELDING, N. Y FIELDING J. (1986) Linking data. The articulation of qualitative and quantitative methods in social research. *Qualitative Research Methods*, Vol. 4, Beverly Hills: Sage Publications.
- GARCÍA BASTÁN, G. Y PAULÍN, H. (2015) Hacerse joven en la ciudad: dinámicas urbanas y construcción de identidades, en Pablo F. Di Leo y Ana C. Camarotti (editores) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* pp. 129-143. Buenos Aires: Teseo.
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine.
- JONES, C. D.; MANZELLI, H. Y PECHENY, M. (2004). “La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/sida y con hepatitis”, p. 47-75, en Kornblit A. (2004), *Metodologías Cualitativas: Modelos y procedimientos de Análisis*. Bs. As.: Biblos.
- KRAUSKOPF, D. (2008) Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, N° 3.
- LAHIRE, B. (2006) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16 21-38.
- LITICHEVER, L. (2012) “La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes” Ponencia presentada en las *Jornadas de Jóvenes investigadores en educación*, FLACSO.
- NEIMAN G. Y QUARANTA G. (2007) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En Vasilachis I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. pp. 213-237. Buenos Aires: Gedisa.
- NOBILE, M. (2016) “Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa”. En *Espacios en Blanco –Serie indagaciones-*, N° 26, pp. 187-210
- PAULÍN H. (2002) Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Revista Educar* N° 20, México.
- RODRIGUEZ, E. (2011) “Escuelas Abiertas. Prevención de la Violencia y Fomento de la Cohesión Social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar”.

Presentado en la *Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano* (PARLATINO), Paraná.

SVAMPA, M. (2011) “Argentina, una década después. Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional-popular”, en *Revista Nueva Sociedad* No 235.

TENTI FANFANI, E. (2008) “La escuela y la cuestión social”. *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año, Vol. 11, pp. 127-146.

VASILACHIS, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa

Documentos Consultados

Documento preliminar para la discusión de la educación secundaria en Argentina.

Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)

Manual para la organización de los Centros de Actividades Juveniles de la Provincia de Córdoba en escuelas (2010). Secretaría de Educación. Sub-secretaría de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Nacional de Extensión Educativa, CAJ. Lineamientos Generales. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Título: La enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria en el marco de la ampliación de derechos

Autores: Roald Devetac, Oscar A. Castellani, Daniela Fernández

Correo electrónico: roalddevetac@derecho.uba.ar

Esta ponencia intenta dar cuenta de la relación que podemos establecer en los avances de la investigación “La enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria: aportes desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas” Decyt 1611 de la Secretaría de investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de Roald Devetac y su relación con el Ubacyt “Formación para la ciudadanía y la convivencia: saberes en juego” a cargo de la Dra. Anahí Mastache.

Para esta presentación partimos desde algunos artículos que creemos pertinentes de la Ley de Educación Nacional, de la cual se cumplen 10 años de su sanción y de otras normativas relacionadas que entendemos se relacionan fuertemente con el objeto de nuestra investigación que es la preocupación por la enseñanza de la formación ciudadana en la escuela secundaria y especialmente qué aportes realiza el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho a quienes se desempeñan como docentes en los espacios curriculares relacionados.

Nos preocupan las cuestiones relacionadas con la convivencia en la escuela y en el aula y la enseñanza de la ciudadanía porque estamos convencidos que facilitar a los estudiantes de la escuela secundaria los saberes relacionados con estas temáticas les permite reconocer la ampliación de sus derechos y los convierte en sujetos de derecho y, por tanto, ciudadanos de hoy.

Palabras claves: ciudadanía, convivencia, derecho/s, formación docente

Introducción. Iniciando desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Este trabajo surge en el marco del Proyecto DeCyT (2016-2018): La enseñanza de la ciudadanía en la escuela secundaria: aportes desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas y tiene por finalidad -esencial- indagar la enseñanza de la ciudadanía en el ámbito de la escuela secundaria actual y los aportes que el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la UBA puede generar en los profesionales docentes a cargo de dichos espacios curriculares.

Una de las razones que motivaron la realización de esta investigación, se inicia con la *Ley de Educación Nacional*, en adelante LEN, y las disposiciones que sobre los estudiantes de la escuela secundaria han aparecido en el último decenio que han transformado fuertemente el escenario en relación con la enseñanza de la ciudadanía.

En este sentido, nos preocupan las cuestiones relacionadas con la convivencia en la escuela y en el aula y la enseñanza de la ciudadanía porque estamos convencidos que facilitar a los estudiantes de la escuela secundaria los saberes relacionados con estas temáticas les permite reconocer la ampliación de sus derechos y los convierte en sujetos de derecho y, por tanto, ciudadanos de hoy.

Por otro lado, nos mueve un interés interno basado en nuestro compromiso y responsabilidad personal, técnico-profesional y social como profesores y docentes de la Facultad de Derecho de la UBA, preocupados por la formación superior y el reconocimiento de (buenas) prácticas sobre la enseñanza de la ciudadanía, para transferirlas a nuestras clases y producciones de distinta índole.

Puntualmente el objeto de nuestra investigación es la preocupación por la enseñanza de la formación ciudadana en la escuela secundaria, haciendo hincapié en los aportes que intenta realizar al respecto el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho¹.

Respecto a este último objetivo, se dividió el proyecto de investigación en dos etapas. La primera, utilizando dichos aportes para el análisis de las observaciones de clases y entrevistas realizadas a docentes de las asignaturas relacionadas con formación ciudadana que recibieron su formación de grado solo en el campo jurídico y en otras áreas específicas. La segunda fase, sustentando el trabajo de campo (observación de clases y entrevistas) con egresados del Profesorado de Ciencias Jurídicas, que se desempeñen como docentes en los espacios curriculares relacionados.

En el presente informe, sólo nos referiremos a resultados parciales de la primera etapa, ya que -al momento de escribir este trabajo- estamos en pleno desarrollo de los trabajos de campo de la segunda fase.

Nuestra inquietud se centra en dar cuenta sí en los hechos existe un pasaje desde la letra de las normas en análisis (y los nuevos derechos que ellas impulsan) a la puesta en práctica real dentro de las escuelas o las aulas o si, por el contrario, todo ello queda estanco en los documentos curriculares, en las programaciones y planificaciones de las asignaturas y en letra muerta de la ley.

A partir de la sanción de la LEN -y desde la óptica de la Formación Docente específica para el área de Formación Ciudadana- nos proponemos reconocer normas que den pie a la ampliación de derechos de los jóvenes, no sólo proyectando hacia el futuro sino también pensando en el presente.

Consideramos que la LEN, además de establecer nuevos derechos, es un punto de inflexión a partir del cual se han dictado diversas normativas que expanden -aún más- dicho universo. Es por eso que, en esta presentación, partimos de la consideración de algunos artículos de dicha ley que creemos pertinentes.

Ley de Educación Nacional y un nuevo paradigma.

¹ Este Profesorado nace en el año 2004 en miras a dar respuesta a dos inquietudes. Una de ellas era la falta de un Profesorado Universitario para la formación de docentes en las áreas específicas de las ciencias jurídicas y políticas y la formación ciudadana. Por otro lado se destacó la preocupación por la numerosa cantidad de abogados que ejercían la docencia dentro de estos espacios curriculares, sin contar con formación pedagógica y didáctica previa, pudiendo causar un menoscabo de las prácticas docentes respecto del diseño, programación, planificación y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el contexto social, las instituciones educativas y los intereses y necesidades formativas de la población de alumnos específica. VER: Resolución (CS-UBA) N° 3344/04

A diez años de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) nos resulta significativo comenzar el presente trabajo realizando una consideración de los fundamentos y el contexto educativo que impulsaron la sanción de esta norma.

Mediante el dictado de la Ley 26.206, en diciembre de 2006, se buscó garantizar el derecho a la educación a grupos sociales carentes del mismo, así como fortalecerlo en aquellos territorios en los que se lo procuraba de manera deficitaria o insuficiente. Es una de las -tantas- razones por las que extiende la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización del nivel secundario, subrayando la concepción del derecho a la educación como una responsabilidad fundamental del Estado.

Extender la obligatoriedad escolar hasta el nivel secundario significa, no sólo que se exija a los ciudadanos el “tener estudios secundarios completos”, sino que el Estado es quien tiene la obligación de cumplir con ese mandato, arbitrando los medios necesarios para que todos/as los/as jóvenes del país concluyan sus trayectorias de manera exitosa².

“La tradición de la escuela media, eminentemente selectiva y destinada a la formación de las capas medias (...) choca con el ingreso masivo de otros grupos sociales con otras culturas, trayectorias de vida y expectativas”³.

Se advierte así, que “la expansión de la cobertura requiere de la toma de decisiones estructurantes para la creación de otros escenarios educativos que permitan que todos los jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación en un proceso de escolarización que sea portador de otros y renovados sentidos”⁴.

Coherente con ello, se impone como obligación del Estado el desarrollo de “políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.” (Art. 79)

Además, cabe recordar que la ley se sanciona en el marco de una política de reconocimiento y ampliación de derechos en general, entendiendo a la Educación como un derecho social esencial para desarrollar estrategias y políticas públicas destinadas al progreso del país mediante el fortalecimiento de la justicia social y de los valores democráticos.

En este sentido, desde el comienzo del texto de la ley podemos leer que la Educación:

“..es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio

²**Art. 16. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (...)**

³**Elena Duro y Roxana Perazza, *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*”, UNICEF, P. 25**

⁴**Idem, Nota 3, Pág. 3.**

*de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación”.*⁵

De allí puede inferirse la importancia que la LEN otorga a la formación ciudadana, en el marco de una educación para el buen ejercicio de la ciudadanía y la importancia que ésta tiene en el desarrollo del sujeto en tanto individuo que es parte de un colectivo.

En la misma línea el apartado referido a Educación Secundaria en su artículo 30 establece “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (...)”

Es por ello que podemos afirmar que la LEN establece un nuevo paradigma respecto del/la estudiante, quien es visto/a como un sujeto de derechos, conformado como un ciudadano que ya desarrolla un rol activo en la sociedad.

En palabras de François Dubet:

“(...) a los niños se les enseñaba a obedecer en la escuela para poder ser ciudadanos cuando fueran adultos. Esa representación se desvanece ante el aumento masivo de los derechos individuales: derechos de los niños, de las mujeres, de las minorías... A los derechos universales se han sumado los derechos específicos para construir su vida y se espera que el ciudadano sea ante todo un sujeto activo durante toda su vida. Activo y responsable, porque gozará de una libertad personal desconocida hasta ahora”⁶.

Esta noción se desprende también del artículo 11 de la ley, en el cual se fijan los fines y objetivos de la política educativa nacional, entre los cuales destacamos:

Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores. (Inc. b)

Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. (Inc. c)

Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles. (Inc. i)

⁵ Art.3. En la misma tesitura, el artículo 2 establece que: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

⁶ François Dubet, en: Jorge Benedicto y María Luz Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos*, P. 228.

Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable. (inc. p)

El nuevo paradigma se expande: Leyes que amplían derechos.

Consideramos que la LEN, además de establecer nuevos derechos es un punto de partida, a partir del cual se han dictado diversas normativas que expanden dicho universo, profundizando los fines y objetivos por ella fijados.

Entre ellas -y desde la óptica de la Formación Ciudadana- podemos mencionar: la Ley N° 26.774 de Ciudadanía Argentina (Voto a los 16 años), la Ley N° 26.877 de creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes, la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral; y Ley N° 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

En palabras de Paul⁷, uno de entrevistados en nuestro trabajo de campo: *"(...) me parece que la construcción de la ciudadanía más allá de poder tomar contacto con las leyes vanguardista que nos atraviesan, la verdad que creo que hay algo en el orden de las leyes, las normas y demás que estamos viviendo como nuevo. Me parece que esta piola darlo a conocer pero también hay que dar herramientas para construir y evolucionar en eso ... "*

En tanto los estudiantes son ciudadanos, esto es, sujetos de derecho y miembros plenos de diversas comunidades -entre ellas la educativa-, la escuela ha de generar las condiciones para que se sientan pertenecientes a una institución que les pertenece (Ulloa, 1969).

Ello supone habilitar el ejercicio de sus derechos, promover el reconocimiento y el respeto por las diferencias, el crecimiento con autonomía y la construcción de legalidades.

Expresa Paul:

"Me parece que al final de cuentas caemos en considerar que estamos formando ciudadanos y que no hay manera de poder cumplir otra cosa si no es a partir de un sustrato básico que alimenta la vida social o la inclusión a la sociedad de los pibes, de las pibas y demás; por lo tanto yo lo veo más como algo básico. (...) Primero nosotros como sociedad, la construcción de la norma, las implicancias de la norma, la importancia que los pibes sean actores en la construcción de los espacios de la normativa, que no la vean como algo ajeno, como algo extrapolado del mundo adulto que les baja y que lo tiene que cumplir solamente para encajar (...) aparte asociarlo al proceso de construcción de la democracia. ¿Dónde diablos en la escuela media se vive la democracia? Los pibes no eligen ni a su tutor...en la norma está, pero en la práctica los tutores son los que tienen horas no los que son elegidos. ¿Dónde hay un debate asambleario?... fíjate lo que cuesta armar el centro de estudiantes. Entonces pareciera

⁷ Rector de una escuela secundaria de C.A.B.A. Entrevista realizada el 19/12/2016. A efectos de este trabajo, en lo sucesivo será identificado como "Paul".

*ser que hay algo en el orden ahí de la construcción de la ciudadanía que no lo logramos dilucidar y entenderlo como un sujeto básico y que apoya a todo lo demás que queramos construir con los pibes (...)*⁸

En la misma línea, se expresa Flavia⁹, otra de las docentes entrevistadas:

“...yo pienso en la materia Ciudadanía, como una práctica que no se acaba en los 80 minutos de la clase. Si es una práctica, es una práctica en el espacio del recreo, en el espacio de otras materias, entonces es poder que estos contenidos atraviesen la cotidianidad de las otras materias y de la vida, que sea la práctica de la Ciudadanía en la puerta de la escuela, en la plaza de la otra cuadra donde se quedan demorados haciendo rancho antes de entrar a clase que llegan una hora tarde, eh, todos, ¿no. Todos esos espacios, como nos pensamos sujetos con derechos y como nos pensamos ahí desde nuestras responsabilidades con el otro y el cuidado del otro, eh, y empezar a construir, ese lazo, esa sociabilidad, esa escucha...”

Profundizando esas ideas, Paul manifiesta:

*“Esto tiene que ver con favorecer la comunicación en el manto democrático, afinar instancias de real participación en la escuela, de generar instancias de irradiación de responsabilidad y demás. Esto que yo hablo de la grupalidad, construir la grupalidad en el grupo es hacerlos responsables. El grupo no es la suma de los integrantes, el grupo tiene vida propia y si los pibes logran identificarse como parte de un grupo y logran identificar algunas características de ese grupo que son parte de sus características, evidentemente estamos dándole una herramienta de autonomía que si no se resuelve aparece algún adulto a poner el orden o bajar las normas. Entonces las estrategias para mí tienen que ver con garantizar la real comunicación y la real participación”*¹⁰.

En consonancia con el derecho reconocido a los estudiantes en cuanto a la participación democrática dentro de las instituciones escolares y el ejercicio responsable de la ciudadanía, en agosto de 2013 se promulga la Ley N° 26.877, que reconoce los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil y busca promover la participación activa y responsable de los alumnos, a través del funcionamiento de dichos centros.

Menos de un año antes, en el contexto de ampliación de los derechos, en estrecha vinculación con los principios rectores de la LEN, se sanciona la Ley N° 26.774, que amplía el derecho al voto a partir de los 16 años, profundizando así, el proceso de inclusión y participación de los jóvenes.

⁸ PAUL. Entrevista.

⁹ Docente de una escuela secundaria de la C.A.B.A. Entrevista realizada el 15/11/2016. En lo sucesivo será identificada como “Flavia”.

¹⁰ Paul. Entrevista cit.

Si bien nos enmarcamos en la profunda convicción de que la práctica de una ciudadanía activa no se agota en la concepción de ciudadanía política -entendida como el ejercicio de los derechos políticos electorales como votante y como posible dirigente electo- sino que incluye una esfera social multidimensional, no podemos dejar de reconocer la importancia de la ampliación del derecho a votar a los jóvenes a partir de los 16 años, como una herramienta propicia para una adecuada representación de los ciudadanos y una democracia incluyente.

Resulta de interés señalar la estrecha vinculación existente entre las nociones de “ciudadanía” y de “convivencia”. Ambas aluden al comportamiento demandado a los sujetos en tanto que integrantes de una comunidad o, en otras palabras, en tanto que seres sociales. Ambas requieren –para su ejercicio efectivo- del desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades para la comunicación, la resolución de conflictos, la tolerancia a la frustración, entre otras. Por ende, la enseñanza para la convivencia y la formación ciudadana parecieran compartir el interés por el logro de estos aprendizajes, los cuales no pueden quedar limitados a los derechos, deberes y obligaciones.

La ciudadanía se pone en juego en el desarrollo personal y social dentro de un contexto más amplio, conformado por diferentes actores, con otras características e intereses heterogéneos y diversos. En este contexto, en el encuentro con el otro, surgen conflictividades y diferencias, los cuales no deben verse de una forma negativa sino que deben ser tomados como la oportunidad para desarrollar prácticas que tienda a la buena convivencia, al respeto de las diferencias, de la diversidad de elecciones y opiniones.¹¹

Formación ciudadana y enseñanza de la convivencia rebasan lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico.

“Si viene un abogado que habitualmente la dan los abogados, viene un abogado a dar esta materia eh, te va a explicar lo social desde el derecho y parece que el derecho fundara lo social y que no hay una sociedad que se problematiza así misma y que construye la norma y que esa lo cristaliza en una ley, o capaz lo dice desde lo teórico pero no aparece en las prácticas, porque hay disociación. Si la da un psicólogo le va a dar un sesgo híper individualizante capaz, los sociólogos les damos esta lógica de que todo social y que todo colectivo y entonces todo se explica por ahí y es un gran comodín explicarlo (...)”¹²

¹¹ En octubre de 2013 fue sancionada la Ley N° 26.892 para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas.

¹² Flavia. Entrevista cit.

*“Pero también es cierto que en esta escuela estamos buscando y por suerte se logra en alguna medida, lograr transversalizar, así como transversalizamos ESI [Educación Sexual Integral] que para mí está atado al ejercicio de la ciudadanía y demás. (...)”*¹³

En el mismo sentido se expresa Karina Felitti, doctora en Historia e investigadora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA:

*“La norma habla de sexualidad integral y eso también es un cambio: significa que no se trata solo de conocimientos ligados a la biología, sino que toca las cuestiones sociales, culturales, políticas, psicológicas. Lo que la ley propone es una visión integral de la sexualidad, transversal, que no sea un episodio esporádico. Hay diseños curriculares específicos para que todas las materias, de todos los niveles de las escuelas públicas y privadas, puedan dar educación sexual integral”*¹⁴

Respecto de la Ley de Educación Sexual, pese a que fue sancionada unos meses antes de la LEN, comparte los mismos principios y concepciones respecto de la ampliación de derechos y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derechos.¹⁵

La sanción de esta norma confirmó el consenso social sobre la importancia de la educación sexual, estableciendo que la sexualidad constituye un derecho que debe ser abordado desde el jardín de infantes hasta el nivel superior de formación docente¹⁶.

Por ejemplo, en otra de las clases observadas, pudimos constatar lo importante de la formación docente para el abordaje de estos “nuevos” derechos. Así, la docente-tutora volvió sobre un tema que habían trabajado en clases anteriores, pero lo abordó de una manera distinta a cómo había hecho anteriormente:

*“Ayer no vine porque fui a hacer un curso, que me mandaron, que se llamaba acompañamiento en situaciones de embarazo no planificado. Bueno, ayer me dijeron que había dos tipos de interrupción de embarazo, uno que se llama ILE, que es la interrupción legal del embarazo (...) y después está el IVE, que es la interrupción voluntaria del embarazo (...) pero en lo que ayer hacían hincapié era en esto, la diferencia entre lo que es legal, y lo que es voluntario, y lo que es voluntario no es ilegal, esto era, esto es importante”*¹⁷.

4. El paradigma como cambio cultural. Resultados parciales de la primer etapa.

¹³ Paul. Entrevista cit.

¹⁴ Diego Herrera y Diego Rosemberg; *El desafío de la educación sexual*, UNIPE, 2012. P. 9

¹⁵ VER art. 1 Ley 26.150

¹⁶ Si bien ya existían normas (como la Ley N° 25.673) muy pocas escuelas habían puesto en práctica esas responsabilidades y desde los organismos estatales tampoco se evidenciaban medidas tendientes a exigir el cumplimiento de tales obligaciones.

¹⁷ Profesora de Inglés. Se desempeña como tutora en una escuela de un barrio periférico de C.A.B.A. Clases observadas los días: 9, 16 y 23 de Septiembre de 2016.

Tal como mencionamos en la introducción, hemos dividido nuestra investigación en dos etapas. En este trabajo nos ocupamos del primer tramo.

En tal sentido, podemos afirmar que, según lo esbozado en estas breves páginas, las observaciones y entrevistas realizadas dan cuenta de una incipiente puesta en práctica, dentro de las escuelas, de los objetivos y fines de la LEN, así como otras normas relacionadas.

Y decimos “incipiente”, porque en las observaciones de las clases -así como su posterior análisis- se detecta cierta dificultad al momento de diseñar metodologías y estrategias de enseñanza.

“De todo lo anterior cabe deducir que, en vez de seguir centrando la mayor parte del debate sobre la situación de dependencia de los jóvenes, habría que discutir más sobre cuestiones relacionadas con sus competencias, sentimientos de pertenencia e implicación en la comunidad, formas de participación. En otras palabras, sobre cómo podemos conseguir formar sujetos autónomos que, por medio del ejercicio de sus derechos, estén presentes en la esfera pública y reclamen su protagonismo en el devenir de los procesos sociopolíticos”¹⁸

Ahora estamos iniciando la segunda etapa de proyecto, entrevistando y observando clases de docentes egresados del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UBA.

En esta segunda fase de la investigación buscamos rastrear cuáles son los aportes reales que el Profesorado brinda a los docentes que lo han atravesado, y si se ha logrado dar respuesta a las problemáticas que se tuvieron en miras al momento de su creación.¹⁹

“El profesor tiene la obligación de seleccionar conocimientos valiosos por su capacidad para construir pensamiento y saber disciplinar, pero también por su capacidad para construir subjetividad, a partir de aportar al desarrollo de los valores propios de la convivencia y de la ciudadanía. Para eso, los conocimientos propios de la asignatura deben entrelazarse con la multiplicidad de otros saberes en juego en aula” (Mastache, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

-Benedicto, Jorge y Morán, María Luz. (2003) *Aprendiendo a ser ciudadanos*, Madrid, Instituto de la Juventud.

-Benedicto, Jorge y Morán, María Luz. “Los Jóvenes, ¿Ciudadanos en Proyecto?” - Texto que forma parte de una investigación sobre las representaciones sociales de la ciudadanía entre los jóvenes españoles financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de I+D (PB98-0005).

-Devetac, Roald C. (2015) “*La ciudadanía y la escuela: algunas lecturas posibles*”. En “El Lápiz del I.L.S.E”. Año 17, N° 17. Buenos Aires, noviembre 2015.

¹⁸ **Benedicto y Luz Morán, Op. Cit., P.55**

¹⁹ **Ver Nota N° 1.**

- Devetac, Roald y Pazo, Liliana. (2017) “*Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía*”. En *Novedades Educativas* Año 29, N° 319, julio de 2017. (Dossier: Buenas prácticas en educación secundaria). Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Duro, Elena (Dir. Gral); Perazza, Roxana (Investigadora responsable); (2008), *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf
- Herrera, Diego y Diego Rosemberg (2012) *El desafío de la educación sexual* Buenos Aires, UNIPE.
- Mastache, Anahí y Devetac, Roald (2014) “*El desafío de la enseñanza de la convivencia*”. Ponencia en el I Encuentro Internacional de Educación. NEES – Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 29, 30 y 31 de octubre.
- Mastache, Anahí y Devetac, Roald. (2016) “*Formación para la ciudadanía y la convivencia*” En *Novedades Educativas* Año 28, N° 303, marzo de 2016. (Dossier: Construcción de la ciudadanía). Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Torre, Iván. (2016). *Espíritu adolescente: El voto joven en la Argentina. Elecciones - Legislativas de 2013*. Documento de Trabajo N°150. Buenos Aires: CIPPEC.
- Universidad de Buenos Aires. (2004) Resolución (CS) N° 3344/04.- Creación del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas

Título: Producir normativa escolar para regular la participación estudiantil: el caso de los Centros de Estudiantes Secundarios de la CABA

Autora: Stella Maris Más Rocha

Correo electrónico: smas@unsam.edu.ar

No es novedoso que el Estado argentino se preocupe por regular el derecho de los jóvenes escolarizados a participar en los asuntos públicos y, especialmente, en la escuela secundaria. Algunas investigaciones han historizado este proceso y dan cuenta de las características que asumió la participación estudiantil en diferentes momentos históricos y en diversas jurisdicciones. En la última década, específicamente, y en un contexto en el que organismos nacionales y provinciales han impulsado un repertorio de políticas para tener incidencia respecto de la ciudadanía escolar, se han diseñado e implementado una gran cantidad de programas destinados a promover la participación juvenil.

Esta ponencia se propone hacer un breve análisis del derrotero que siguió la normativa que regula la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes Secundarios de la CABA. Se busca identificar las acciones definidas por las diferentes normas para garantizar, o no, el derecho de los jóvenes escolarizados a participar en las instituciones educativas. Para ello, el trabajo se organiza en tres ejes: una caracterización de los principales cambios de la escuela secundaria en las tres últimas décadas, la descripción de los aspectos regulatorios centrales de la ley nacional vigente respecto de los Centros de Estudiantes y, finalmente, las modificaciones de la normativa en la CABA.

Palabras claves: Escuela secundaria, normativa educacional, Centros de estudiantes, participación estudiantil, derecho a la participación

Presentación

No es novedoso que el Estado argentino se preocupe por regular (permitiendo, prohibiendo, controlando) el derecho de los jóvenes escolarizados a participar en los asuntos públicos y, especialmente, en la escuela secundaria. Algunas investigaciones han historizado este proceso y dan cuenta de las características que asumió la participación estudiantil en diferentes momentos históricos y en diversas jurisdicciones (Larrondo, 2013, 2015; Manzano, 2011; Más Rocha, 2016). En la última década, específicamente, y en un contexto en el que organismos nacionales y provinciales han impulsado un “repertorio de políticas, a veces no tan coordinado” (Núñez, 2014: 3) para tener incidencia respecto de la ciudadanía escolar, se han diseñado e implementado una gran cantidad de programas destinados a promover la participación juvenil, desde propuestas culturales, educativas, de acceso a derechos hasta inclusión en el mercado laboral formal (Vázquez, 2015b). Para el caso de la participación política en la escuela se destacan el Programa Nacional de Organización Estudiantil de Centros de Estudiantes (del Ministerio de Educación), el Programa Nacional de Concejos Deliberantes Estudiantiles (de la Jefatura de Gabinete de Ministros) y Organizarnos para Transformar (del Ministerio de Desarrollo Social).

Los Centros de Estudiantes como lugar “natural” (Batallán *et al.*, 2009) para la participación de jóvenes escolarizados, se han incrementado en cantidad –al menos, formalmente– en el último lustro y sus acciones públicas (cortes de calles, asambleas, sentadas, entrega de peticiones a las autoridades y tomas de escuelas) se han hecho más

visibles en los medios masivos de comunicación y en las redes sociales (Beltrán y Falconi, 2011).

A partir de 1984, con la intención de democratizar el sistema educativo, por iniciativa del gobierno nacional se derogaron en las escuelas secundarias dependientes del Ministerio de Educación las prohibiciones en materia de participación en los Centros de Estudiantes. Luego de la transferencia de instituciones de nivel medio (en 1992), las provincias fueron adaptando su normativa (con diferentes ritmos, contenidos e intensidad) con el objeto de ampliar y consolidar este derecho. A nivel nacional, recién en 2013 se sancionó la primera Ley de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes (N° 26877).

Este artículo²⁰ se propone hacer un breve análisis del derrotero que siguió la normativa que regula la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes Secundarios la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) desde el retorno a la democracia hasta nuestros días. Se busca identificar las acciones definidas por las diferentes normas para garantizar, o no, el derecho de los jóvenes escolarizados a participar en las instituciones educativas. Para ello, el trabajo se organiza en tres ejes: una caracterización de los principales cambios de la escuela secundaria en las tres últimas décadas, la descripción de los aspectos regulatorios centrales de la ley nacional vigente respecto de los Centros de Estudiantes (CE) y, finalmente, las modificaciones de la normativa en la CABA. Se eligió esta jurisdicción porque presenta un proceso peculiar y contradictorio: muy tempranamente garantizó y promovió el derecho de los estudiantes a organizarse políticamente pero, en la actualidad, se diseñan e implementan diferentes dispositivos (resoluciones, decretos reglamentarios, memorandos) para evitar las expresiones de protesta estudiantil y canalizar “institucionalmente” las demandas a través de representantes.

Algunas características de la escuela secundaria argentina

Ninguno de los niveles educativos de nuestro país sufrió tantas modificaciones, desde la recuperación de la democracia en 1983, como la escuela secundaria (al menos, en la normativa que regula su funcionamiento). En 30 años pasó de ser “elitista” y selectiva a democrática, obligatoria y para todos. Un repaso breve por las principales normas da cuenta de este proceso:

eliminación de los exámenes de ingreso y cupos a las escuelas secundarias nacionales (Resolución Ministerial N° 2414/84);

creación del Ciclo Básico Unificado, común para todas las escuelas secundarias del país (Resolución Ministerial N° 964/86);

transferencia de las responsabilidades financieras y de gestión de la nación a las provincias (Ley de Transferencias N° 24049/91);

creación de la Educación General Básica y Ciclo Polimodal (y, en consecuencia, eliminación de la escuela secundaria “tradicional” y de la educación técnica de nivel

²⁰ El trabajo presenta avances del proyecto de investigación dirigido por la autora “Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa en el Área Metropolitana de Buenos Aires: de la escuela secundaria a la universidad”, Escuela de Humanidades, UNSAM, PAI 2017-2019, Código G169.

medio), extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años (Ley Federal de Educación N° 24195/93);
obligatoriedad de 180 días de clases mínimos en todo el país (Ley del Ciclo Lectivo Anual N° 25864/03);
re-creación de la educación técnica y profesional de nivel medio (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058/05);
obligatoriedad de la educación sexual integral en la escuela (Ley N° 26150/06);
reestructuración de los niveles primario y secundario y extensión de la obligatoriedad escolar a 13 años (Ley de Educación Nacional N° 26206/06);
entrega de notebooks en las escuelas secundarias públicas (Decreto PEN N° 459/10);
obligatoriedad de 190 días de clases mínimos en todo el país (Resolución N° 165/11 CFE);
eliminación de las amonestaciones como sanción disciplinaria (Ley de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° 26892/13).

A una década de la sanción de la LEN, es posible dar cuenta de tendencias generales que se verifican en estos diez años y que contribuyen a caracterizar los problemas centrales de la educación argentina²¹:

en el conjunto del sistema educativo, el mayor crecimiento se registra en el sector privado, acentuando el fenómeno de la privatización de la educación y de la política educativa (Vior y Rodríguez, 2012);

por primera vez en nuestra historia educacional, disminuye la matrícula en la escuela primaria, y ese descenso tiene su origen en la pérdida de alumnos en la educación pública; el aumento de la cantidad de alumnos en la escuela secundaria pública en el período 1996-2004 fue mayor que entre 2004 y 2014 (16% y 11%, respectivamente), aún cuando la obligatoriedad se estableció en el año 2006. En las instituciones privadas el crecimiento fue del 16% en ambos períodos. La CABA definió como obligatoria la secundaria en el año 2002, aún así no se han podido recuperar los niveles de matriculación del año 1996 (ni en el sector público ni en el privado);

los históricos problemas de la escuela secundaria (repetencia, sobreedad, abandono) permanecen a lo largo de la última década, pero se acentúan en la educación pública:

la tasa de repetencia en las escuelas públicas triplica a la de las escuelas privadas en el período 2003-2012, tanto en el Ciclo Básico como en el Orientado;

la sobreedad aumenta en todo el período; y en las escuelas públicas, casi la mitad de los estudiantes tiene una edad superior a la esperada;

la tasa de abandono interanual se duplica en las escuelas públicas, siendo más acentuada en el Ciclo Orientado.

bajos resultados en las pruebas de evaluación: aún con las críticas que se puedan formular, por el carácter que adquiere la evaluación y la responsabilidad principal que se atribuye

²¹ Debido a la extensión del trabajo sólo puedo mencionar los datos generales que surgen del procesamiento de los Anuarios Estadísticos de la DINIECE (1996 a 2013). Ver Más Rocha y Vior (2016) para el detalle del análisis de los diferentes indicadores.

a los docentes por los resultados, los datos muestran que –en la última década- sólo hubo mejoras en los niveles de desempeño medio y bajo en el caso de los ONE (Más Rocha y Vior, 2016). La situación relativa de Argentina en el conjunto de los países evaluados por PISA ha empeorado entre 2006 y 2012.

A comienzos del nuevo siglo, y como uno de los efectos de la crisis económico-política de 2001-2002, se crearon nuevos formatos escolares diseñados para quienes nunca habían accedido a la escuela secundaria y/o no lograban permanecer en ella²². Aún con características y recursos disímiles, las propuestas de “inclusión educativa” coinciden en reconocer como problema el formato de la denominada “escuela media tradicional”: disciplinas organizadas en asignaturas que se cursan en simultáneo, necesidad de aprobar todas las asignaturas para pasar de un año a otro, repitencia como mecanismo institucional para quienes no aprueban, exigencia de asistir diariamente, etc. (Terigi, 2008). La sanción de la LEN -y su concepción acerca de una escuela secundaria obligatoria para todos- implica la necesidad de incorporar a “nuevos públicos” que tienen la expectativa de la inclusión educativa. Kessler (2014) plantea que esta “inclusión progresiva” está afectada por la ralentización de la escuela media: permanecen núcleos de exclusión de la escuela y, paralelamente, hay instituciones y procesos que compiten con la escolarización. Es en este nivel educativo donde se evidencian las “tendencias contrapuestas de la desigualdad”: mayor acceso (aunque no necesariamente a la escuela pública) no es sinónimo de mayor cantidad de egresados ni de mayor calidad.

En este contexto de cambios normativos pero también de algunas continuidades (respecto de problemas estructurales), se instala la necesidad de garantizar (y regular) la participación estudiantil en las escuelas bajo la modalidad de Centros de Estudiantes (CE).

La regulación nacional de los Centros de Estudiantes

Los CE constituyen, desde hace un siglo, una de las herramientas privilegiadas de los jóvenes escolarizados para defender sus derechos y/o expresar sus reclamos en las instituciones educativas (y fuera de ellas). Sin embargo, y tal como muestran algunas investigaciones recientes, la politicidad en la escuela se expresa de diversas maneras y no necesariamente a través de las organizaciones formales o espacios institucionalizados (Larrondo, 2013, 2015; Núñez y Litichever, 2015; Vommaro, 2015).

La primera Ley nacional de Creación y Fomento de Centros de Estudiantes N° 26877/13 se sanciona en un contexto en el que gran parte de la normativa educacional consigna entre sus fundamentos el “reposicionamiento del Estado” y la “ampliación de derechos”, cuestiones referenciadas en una implícita comparación con la década de los 90, identificada genéricamente como neoliberal. La “renovada” participación política de los jóvenes se destaca entre esos derechos que se suponen ampliados (Más Rocha, 2016). Paralelamente, se registra una revitalización de la participación de jóvenes (y, entre ellos,

²² Como ejemplo, se pueden citar las Escuelas de Reingreso en la CABA (2003), el Plan FiNes (2008), las escuelas dependientes de Universidades Nacionales (2014).

secundarios) en organizaciones y movimientos políticos tanto nuevos como preexistentes (Vázquez, 2015a).

En este clima de época, en 2012, y con gran repercusión mediática, se sancionó la Ley de Ciudadanía argentina N° 26774, que permite a quienes tienen entre 16 y 18 años votar en las elecciones nacionales. Cabe destacar que no surgió como iniciativa de los jóvenes sino como propuesta del gobierno nacional (Núñez, 2014). Los debates sobre el tema no tuvieron como protagonistas a los supuestos interesados en esta ley sino que fueron “objeto de opinión por parte del mundo adulto” (Vommaro, 2015: 49). De manera semejante, aunque sin la discusión pública como la que generó el “voto joven”, se presentó en el Congreso la ley sobre Centros de Estudiantes.

La norma se aprobó en marzo de 2013 a partir de un proyecto elaborado y acordado por diferentes bloques partidarios en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados. Fue votada afirmativamente y por unanimidad por los 188 diputados y diputadas presentes en el recinto. Consta sólo de 11 artículos, es una ley marco que no regula cuestiones específicas sino que establece lineamientos generales para los CE. Involucra a todas las escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, los institutos de educación superior y las escuelas de adultos, incluyendo formación profesional. En resumen, lo que plantea es que las autoridades jurisdiccionales deben brindar apoyo para el desarrollo de las actividades de los CE, que podrán realizarse dentro del horario escolar (previo acuerdo entre directivos y representantes de los CE), y garantizar un espacio físico para su funcionamiento. Se reconoce un único CE por institución y pueden participar de él todos aquellos que acrediten la condición de estudiantes. Cada organización debe elaborar su propio estatuto, el que debe contener, como mínimo: objetivos; órganos de gobierno; funciones; mecanismos para la elección por voto secreto, universal y obligatorio y renovación de autoridades; representación de minorías; implementación de instancias de deliberación en la toma de decisiones y previsión de órganos de fiscalización. Estos dos últimos aspectos resultan una novedad respecto de la normativa preexistente.

La normativa sobre Centros de Estudiantes en la CABA: de la democratización a la gestión y la burocratización

En 1987, en la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, se dictó la Ordenanza N° 42343/87 que autorizaba “el funcionamiento de los Centros de Estudiantes”. Se trata de una norma general (consta sólo de 4 artículos), de tipo “marco”, que permitía la actividad de los CES y obligaba a los directivos a garantizar un espacio físico dentro de la escuela para el desarrollo de sus acciones. Esta ordenanza tuvo vigencia hasta 1990 cuando el intendente C. Grosso firmó el decreto N° 2022 el que, si bien reconocía la existencia de los Centros, limitaba profundamente su accionar. Retomando iniciativas de gobiernos anteriores, la acción que se reconocía a los Centros estaba acotada a actividades “culturales, sociales, deportivas y recreativas” y todas las instancias de participación (Comisión Directiva, Asamblea de delegados, Asamblea de cursos) estaban controladas por docentes y directivos (“asesor docente” designado por el director, puntos 7 y 8 del Anexo). También el Estatuto del Centro de Estudiantes así como el “plan de actividades” eran aprobados por el director quien debía autorizarlos y controlar “su fiel cumplimiento” (punto 10 del Anexo, art. 8°). Se evidencia una estrategia deliberada de

omitir las cuestiones políticas y, entre ellas, las pedagógicas, de las actividades estudiantiles. La supresión de *lo político* en los CES implica una concepción y una práctica profundamente autoritaria de la gestión de la cosa pública: quienes prohíben son los únicos autorizados para “discutir o hacer política”.

A partir de 1996, con la asunción del primer Jefe de Gobierno de la Ciudad, se emitieron algunas normas que pretendían superar las dictadas por los gobiernos anteriores. Ejemplo de ello es la sanción de la Ley N° 137/98 sobre la “constitución y funcionamiento de organismos de representación estudiantil bajo la forma de un único Centro de Estudiantes”, que deroga la Ordenanza N° 42343/87 y el decreto N° 2022/90. Esta ley surgió a partir de un proyecto presentado por el bloque oficialista -UCR- y obtuvo un amplio consenso en el recinto. La normativa otorga libertad a cada Centro para darse su propia organización interna y un estatuto “conforme al principio de representación proporcional y a la aplicación de los procedimientos democráticos que surgen del espíritu de las Constituciones Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires” (art. 4°). Desde el punto de vista del estilo político normativo, representa una ruptura con las normas que la precedieron en la década. En el texto de la ley se explicita que la organización estudiantil deberá surgir por iniciativa de los estudiantes (art. 2°). Se retoma el objetivo de democratizar la escuela a partir del fomento de la participación estudiantil en organizaciones políticas. Lejos de omitir o prohibir la discusión sobre cuestiones políticas en el ámbito de las instituciones educativas, se reconoce la necesidad de desarrollar “una cultura política” en la que los estudiantes participen de los temas de “la esfera pública”. Se sancionan, además, otras medidas que contribuyen a fortalecer –desde la normativa– la instalación de “temas políticos” en las escuelas y fomentar la participación estudiantil. En mayo de 1998, por ejemplo, se aprueba la Ley N° 29 que declara la fecha 16 de septiembre como “Día de los derechos del estudiante secundario”, en conmemoración a la denominada “Noche de los lápices” ocurrida durante la última dictadura militar. Meses más tarde, se crea el Programa “La Legislatura y la escuela”, a través de la Resolución N° 151/98, que tiene por objeto hacer vivenciar a niñas, niños y adolescentes la experiencia de ser “legisladores por un día”. Ese mismo año, se sanciona la Ley N° 114 de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, constituyendo un antecedente en el tema para la legislación nacional. En esta norma se reconocen los derechos a ser escuchados, a participar y a tener un “protagonismo activo inherente a las prácticas ciudadanas acordes con su edad” (art. 19°).

En 2006, y aún sin reglamentar la Ley N° 137, se amplió el reconocimiento del derecho a la organización política a través de la conformación de Centros de Estudiantes a quienes asisten a establecimientos de Educación no Formal (Ley N.º 1943/06). Dos años más tarde, en agosto de 2008, la Legislatura aprueba otra norma que garantiza la impresión gráfica y distribución gratuita del texto de la ley al conjunto de estudiantes de primer año de escuelas secundarias, terciarias y de educación no formal.

Algunos autores (Enrique, 2010; Manzano, 2011; Núñez, 2011) señalan que la “tragedia de Cromañón” en diciembre de 2004 representó un punto de inflexión en la visibilidad social del sector estudiantil secundario. Así, en mayo de 2005, los CES de la Ciudad llevaron adelante diversas medidas de fuerza que incluyeron cortes de calles, tomas y

ocupaciones, sentadas, *abrazos* a las escuelas y otras formas de protesta en reclamo por el mantenimiento y la seguridad de los edificios escolares (Enrique, 2010; Núñez, 2011). En 2008 vuelven a movilizarse oponiéndose al recorte de las becas para los alumnos. Al año siguiente salen a las calles para rechazar (junto a los sindicatos docentes y organismos de derechos humanos) la designación de Abel Posse como ministro de Educación. En este contexto y con una política pública que decide aumentar las partidas presupuestarias destinadas al sector privado de educación (ACIJ, 2011), las protestas estudiantiles se tornaron cada vez más recurrentes, visibles y prolongadas en el tiempo. En este marco, en noviembre de 2008 las autoridades educativas emitieron la Disposición N° 495499/DGEGE/08 en la que indicaban que era preciso registrar en un acta los nombres de los estudiantes que participaran de las tomas de escuelas. Finalmente, y tras numerosos reclamos por parte de legisladores y organismos de Derechos Humanos, la Justicia porteña determinó la anulación parcial de la mencionada Disposición. En agosto de 2010 se difundió el Memorandum N° 912.750/DGEGE/10 entre las Direcciones Operativas de Educación Media, Técnica, Artística, Formación Docente, Adultos CENS y Formación Técnica Superior. Ese documento titulado “Procedimientos para las tomas de escuelas” establecía que se debía asentar en un acta la identificación de los estudiantes que fueran parte de las tomas de los establecimientos educativos con la finalidad de realizar una denuncia ante la Policía Federal Argentina. Nuevamente la justicia resolvió “ordenar la suspensión de los efectos de la disposición impugnada solo en cuanto indica la confección de un acta con los nombres de las personas que ocupasen un edificio escolar” (Laboratorio de Políticas Públicas, 2012: 8). Este proceder por parte de las autoridades del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires anticipa lo que luego sucedería con la regulación de los CES.

Entre 2010 y 2013, las tomas de las escuelas secundarias se multiplicaron y volvieron a ser noticia en todos los medios por el reclamo de los estudiantes respecto de las condiciones de la infraestructura escolar (caída de mampostería, falta de calefacción y/o ventilación, etc.); exigían, también, su participación en el debate y diseño de la currícula de la Nueva Escuela Secundaria. Como respuesta, la estrategia del gobierno de la jurisdicción fue “burocratizar” el funcionamiento de los CES a través de la normativa. Aquí resulta pertinente recuperar el ya clásico planteo de Oszlak y O’Donnell (1981) respecto de cómo se define una cuestión socialmente problematizada (en este caso, las tomas) y las soluciones diseñadas para su resolución (la regulación a través de la norma). Tal como afirma Núñez (2014) toda ley organiza las posiciones de los actores y establece nuevas jerarquías. En este caso, queda en evidencia que la intención gubernamental, lejos de incorporar las demandas de los jóvenes, se caracterizó por intentar “gestionar” y diluir los conflictos a través de respuestas burocráticas que no solucionaban ninguno de los problemas por los que se reclamaba.

En junio de 2011, el ministro de Educación de la Ciudad, E. Bullrich, reglamentó la Ley N°137/98 a través del Decreto N° 330 que, entre otras cosas, establece requisitos relacionados con la conformación de las Comisiones Directivas, asambleas de delegados por cursos y sistemas de representación de las minorías. Se plantean períodos acotados para la duración de mandatos y fechas límites para el llamado a elecciones de los integrantes de los Centros (se deben realizar anualmente antes del 15 de abril).

Anteriormente, la ley establecía que los estudiantes eran quienes tenían esa potestad en la medida que ellos mismos dictaban sus propios estatutos. Pautar una misma fecha para todas las escuelas implica desconocer el funcionamiento y características del movimiento estudiantil secundario (no siempre coordinado ni mucho menos homogéneo) o, quizá, es un intento deliberado de limitar y desalentar la organización de los estudiantes. Aunque no aparecen explicitadas en el texto legal las posibles consecuencias de no acatar el cronograma establecido, podría inferirse que tal situación se tradujera en la falta de reconocimiento formal del CE (Lizzio, 2014). Por otra parte, se instaura el voto indirecto de las autoridades de los Centros de Estudiantes, ya que los representantes titulares de cada curso son quienes eligen a la Comisión Directiva y al Presidente del CE.

Además, se estableció que los Presidentes de los CES de cada área de educación deben elegir un representante por comuna. Para la conformación de dicho Consejo también se plantean ajustados plazos temporales (30 días). Estos quince representantes por área y comuna, conformarán un Consejo que será reconocido por el Ministerio de Educación como el único interlocutor válido de los estudiantes secundarios sobre cuestiones que les pudieran afectar. Es decir, frente a una conflictividad y descontento creciente por parte del movimiento estudiantil organizado, la respuesta oficial fue reglamentar quiénes serían los representantes que dialogarían con las autoridades.

El Decreto N° 330/11 le atribuye a la Comisión Directiva la potestad de aprobar y modificar el Estatuto que regula el funcionamiento de cada CE. Se desdibuja, en consecuencia, el poder de la asamblea de estudiantes como una instancia colectiva de toma de decisiones y se enfatizan las atribuciones de los cargos directivos de los Centros de Estudiantes. En esta decisión puede identificarse la tendencia, en la legislación educacional de las dos últimas décadas, de desplazamiento del poder desde el legislativo hacia el ejecutivo, en el que se concentra la definición de las cuestiones fundamentales (Más Rocha y Vior, 2016).

Notas finales

Como lo demuestra el repertorio de acciones descripto, el activismo de los jóvenes escolarizados tiene demandas que, en la última década, se refieren a cuestiones que afectan diariamente la vida escolar y que vulneran su derecho a la educación: becas, infraestructura, boleto estudiantil, participación en el diseño curricular. Paradójicamente, la ley nacional se sanciona en un momento en que la participación estudiantil está garantizada en todas las jurisdicciones (ninguna provincia la prohíbe, de hecho la mayoría tiene normas que autorizan, promueven y hasta “obligan” a la organización de los Centros de Estudiantes), aunque es un proceso desigual en las escuelas (tanto públicas como privadas). Forma parte del reconocimiento y ampliación de derechos que llevó varias décadas disputar. Señala, de alguna manera, la cristalización de un proceso de más de un siglo de luchas por parte del movimiento estudiantil secundario que necesariamente tendrá que profundizarse.

Si bien esto es lo que sucede en la normativa nacional, el caso de la CABA tuvo características diferentes. Las últimas reglamentaciones a la ley N° 137 dan muestra de los intentos por parte de las autoridades de la jurisdicción de limitar, burocratizar y hasta

obstruir el derecho a la participación estudiantil. No sólo se reglamentó una ley que durante más de diez años no requirió de ese procedimiento sino que se diseñaron otros dispositivos que limitan (y sancionan) el accionar de los estudiantes. Ninguna de estas normas se propone dar respuesta a las crecientes demandas estudiantiles ni tampoco contribuyen a solucionar los problemas estructurales de la escuela secundaria. Por ello se habilita la pregunta acerca del sentido de la proliferación de normativa sobre los CE en la jurisdicción.

Bibliografía

ACIJ (2011) [en línea]: *Subsidios estatales a escuelas de gestión privada en la Ciudad de Buenos Aires. Falta de transparencia y profundización de desigualdades educativas*. Disponible en: <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2011/11/Subsidio-a-privadas-web.pdf> Fecha de acceso: 15/03/2017.

Batallán, G. *et al.* (2009): “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate”. En *Revista Última Década*, N° 30, julio, Centro de Estudios Sociales CIDPA, pp. 41-66.

Beltrán, M. y Falconi, O. (2011): “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social”. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 35, año 20, junio, FLACSO Argentina, Buenos Aires, pp. 27-39.

Enrique, I. (2010): “El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1989)”. En *II Reunión RENIJA*, Salta, octubre.

Kessler, G. (2014): *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laboratorio de Políticas Públicas (2012) [en línea]: “La política educativa macrista y la omisión del derecho de los estudiantes a ser oídos y a participar de los asuntos que los afectan. Informe sobre las tomas de escuelas en CABA”. Disponible en: http://lppargentina.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/LPP_Informe_sobre_toma_de_escuelas_finale.pdf Fecha de acceso: 15/03/17.

Larrondo, M. (2013): “Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: investigaciones recientes”, *Documentos de Trabajo N° 41 Red de Posgrados*. Buenos Aires: CLACSO.

Larrondo, M. (2015): “Llamados a ser protagonistas. Política educativa, movilización juvenil y participación de los estudiantes secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-2014”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, V. 23, N° 18.

Lizzio, G. (2014): “La regulación de la participación estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en *V° Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*. Mar del Plata, Argentina, 5 al 7 de noviembre.

Manzano, V. (2011): “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. En *Propuesta Educativa*, N° 35, año 20, junio, pp. 41-52. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Más Rocha, S. M. (2016): “El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios”. En *Polifonías Revista de Educación*, año V / N° 8, abril-mayo, pp. 44-70.

Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016): “Diez años de política educacional en Argentina (2003/2013): algunas consecuencias para la educación secundaria”. En *Polifonías Revista de Educación*, año V / N° 9, octubre-noviembre, pp. 52-78.

Núñez, P. (2011): “La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina”. En *Contemporânea*, N° 2, julio-diciembre, pp. 183-205.

Núñez, P. (2014): “Leyes, políticas públicas y percepciones de estudiantes sobre la participación: miradas sobre los Centros de Estudiantes en la escuela secundaria”. Ponencia presentada en el *XI Congreso Argentino de Antropología Social*, Rosario, 23 al 26 de julio.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015): *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1981): “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, Documento GE CLACSO N° 4, pp. 99-128. Buenos Aires: CEDES.

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*, año 15, vol. 1, pp. 63-71. Buenos Aires: FLACSO.

Vázquez, M. (2015a): “Del *que se vayan todos* a *militar por, para y desde* el Estado. Desplazamientos y reconfiguraciones del activismo juvenil y las causas militantes luego de la crisis de 2001 en Argentina”. En Valenzuela Arce, J. M.: *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México DF: Editorial Gedisa/UAM.

Vázquez, M. (2015b): *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Vior, S. y Rodríguez, L. (2012): “La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización”. En *Revista Pro-posições*, Vol 23 N° 2 (68), Mayo/Ago, UniCamp, Campinas, pp. 91-104.

Vommaro, P. (2015): *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Título: Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010)

Autoras: Silvia Kravetz, Alejandra Castro, Vanesa López

Correo electrónico: kravetzsilvia@gmail.com, alecastrosanuy@gmail.com, vanelopezjairala@gmail.com

En este trabajo damos cuenta sobre el sentido que adquirió el concepto de inclusión como principio orientador de las políticas educativas en el marco de los gobiernos progresistas 2003-2010 en Argentina, Uruguay y Brasil. Describimos y analizamos algunos programas de políticas educativas destinadas a la inclusión educativa en esos países a partir de aportes teóricos y perspectivas políticas.

Palabras claves: Educación, Políticas de inclusión, Argentina- Brasil- Uruguay

Introducción

En esta ponencia damos cuenta de los avances sobre el sentido que adquirió el concepto de inclusión como principio orientador de las políticas educativas y sociales durante la década pasada en el marco de los gobiernos progresistas 2003-2010 en Argentina, Uruguay y Brasil. En este sentido describimos y analizamos algunos programas de políticas educativas destinadas a la inclusión educativa.

Para el análisis de las mismas retomamos brevemente perspectivas teóricas que echan luz sobre los principios de igualdad, equidad, derecho a la educación, estrechamente vinculados con el principio de inclusión, descritas en trabajos anteriores. Nos pareció pertinente recuperar los aportes de Tabaré Fernández Aguerre quien desde la Teoría Política, propone criterios para pensar y analizar las políticas de inclusión. El autor señala que las políticas de inclusión se caracterizan por la concurrencia de cuatro elementos (2009:143): la finalidad, la focalización, los incentivos, el modelo pedagógico-organizacional y que pueden definirse como un “conjunto novedoso de programas que se proponen cumplir con dos grandes objetivos: fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados, pero que tienen un alto riesgo de abandonar el curso debido al rendimiento académico o su origen social. Por otro revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando”²³ Y se interesa especialmente por lo que caracteriza como la forma más brutal y extrema del fracaso del sistema educativo: la desafiliación, un resultado que coloca a los adolescentes y jóvenes en su situación de extrema vulnerabilidad frente al mercado, compromete el ejercicio de la ciudadanía y condena al riesgo de pobreza extrema (Fernández Aguerre, 2009)

De esta definición puede inferirse una característica crucial: el carácter integral o transversal y extraeducativo. En ese sentido, trascienden el campo sectorial para ubicarse como “componentes claves de las redes de asistencia social” enmarcadas en programas más amplios de lucha contra la pobreza.

²³ Si bien este artículo está centrado en el nivel secundario de la educación obligatoria, las categorías empleadas por el autor resultan pertinentes para pensar las políticas de inclusión educativa en general.

Una segunda característica de las políticas es una estructura de incentivos que combina transferencias monetarias y en especie, junto con los incentivos intrínsecos que se proponen modificar el comportamiento y la experiencia educativa misma (2009:145)

Finalmente, las políticas de inclusión promueven un modelo pedagógico alternativo a las escuelas tradicionales, que se apoya en tres pilares (2009:145). El curriculum, roles y organización. El curriculum si bien se ajusta a la propuesta oficial, en general incluye trayectos personalizados, otras modalidades de evaluación y acreditación. Los nuevos roles educativos aluden a nuevas tareas y nuevos perfiles que se incorporan a las instituciones para el trabajo individual o en pequeños grupos: tutores, trabajadores sociales, psicólogos educacionales y otros profesionales. Estos nuevos mediadores focalizan su labor en posibilitar y mejorar las condiciones de los trayectos escolares. Por último, se propone el desarrollo de una nueva estructura organizacional que pueda albergar esta experiencia socio pedagógica. Se proponen dentro o fuera de la escuela nuevos formatos de organización del trabajo, del tiempo y de los espacios con mayor flexibilidad que las estructuras tradicionales.

A lo largo del recorrido por las políticas inclusivas de los tres países, trataremos de recuperar estas conceptualizaciones para el análisis de las experiencias nacionales.

El caso de Argentina (gestiones Néstor Kirchner y Cristina Fernández)

Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)

A continuación se analiza el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), un programa que se implementó en Argentina entre los años 2004 y 2010 y que lo seleccionamos entre otros por su valor de representación de las políticas inclusivas durante el periodo estudiado.

El PIIE se inicia en el año 2004, por el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de fortalecer la enseñanza y mejorar las condiciones de aprendizaje en escuelas públicas primarias, urbanas y suburbanas de todo el país.

La selección de las escuelas receptoras del Programa es de acuerdo a los criterios fijados en la Resolución N°177 del año 2002 del Consejo Federal de Cultura y Educación, en la que se explicita la distribución de fondos para el Plan Federal Educativo (Res. 173/02) y se señalan criterios de distribución de recursos atendiendo al régimen de coparticipación entre jurisdicciones y a la mayor asignación de recursos para compensar la situación de las escuelas y provincias que presentan los indicadores de vulnerabilidad más desfavorables.

En el texto del Programa²⁴ se hace referencia a la crisis que atraviesa el país, situación que ha deteriorado las condiciones de vida de gran parte de la población y a muchos otros

²⁴Documento Base del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Ministerio de Educación de la Nación, 2004.

los ha condenado a integrar la franja de la pobreza. En este escenario de fragmentación social se reconoce que “la población más desfavorecida encuentra en la escuela un lugar de posibilidades para sus hijos. Ampliar estas posibilidades exige fortalecer y repensar la escuela, las prácticas pedagógicas y las responsabilidades públicas. El actual momento de crisis, es también una oportunidad de recreación de expectativas y nuevos compromisos políticos” (PIIE, Documento Base, 2004:4). Este compromiso político se propone como política educativa nacional “llevada a cabo en forma concertada entre el Estado nacional y los Estados provinciales, implica asumir conjuntamente la responsabilidad de atender las necesidades de aquellos sectores sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad” (PIIE, Documento Base, 2004:4)

En esta línea de intervención de las políticas las escuelas son significadas como lugares que brindan posibilidades de construcción e integración ciudadana, lo cual requiere fortalecerla y rediseñarla. Al respecto es importante destacar que el PIIE aborda de forma integral la problemática de la inclusión educativa, en el sentido que considera tanto la necesidad de distribución de bienes simbólicos como materiales en la construcción de la igualdad y la justicia social. Específicamente en el campo educativo la promoción de la justicia social se la plantea vinculada a la distribución de bienes simbólicos (pedagógicos, culturales y sociales) y al fortalecimiento de las condiciones materiales, lo que “equivale a decir que la igualdad de oportunidades educativas es una dimensión constitutiva de la igualdad social.” (PIIE, Documento Base, 4:2004) Estas definiciones se vinculan a los aportes de Dubet (2005) cuando analiza la relación entre el sistema educativo y la justicia social y sostiene que una escuela justa es aquella que aporta y construye diferentes formas de igualdad, en este caso específico podemos identificar la apuesta a los principios de la igualdad distributiva de las oportunidades que implica favorecer la equidad de la oferta escolar, a partir de reconocer que los estudiantes acceden a establecimientos educativos diferenciados, los que reproducen, mediante la fragmentación de sus propuestas pedagógicas, las desigualdades sociales a través de trayectos educativos diferenciados. En tal sentido se trata de promover políticas orientadas según el *criterio de discriminación positiva y equidad*, dotando de recursos materiales y humanos a las instituciones inscriptas en contextos vulnerables.

A fines del 2005 en el marco de la política de colaboración entre la Unión Europea y la Argentina, se inicia el Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Su propósito es contribuir a las acciones que se implementaban desde el PIIE y mejorar y renovar las propuestas de enseñanza para la adquisición de saberes básicos de las niñas y los niños de las escuelas PIIE. Para la ejecución del FOPIIE se constituyó en la órbita de la Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional, en dependencia de la Subsecretaría de Coordinación Administrativa, un equipo que trabajo en coordinación con el PIIE, la Subsecretaría de Equidad y Calidad y otras áreas del Ministerio de Educación. Asimismo, en cada jurisdicción la implementación se realiza a partir de la articulación con los Equipos Jurisdiccionales del PIIE.

En los Principios generales, propósitos y principales acciones del Programa encontramos algunas señales o pistas que refieren a tensiones entre diferentes concepciones de políticas

inclusivas, que podrían implicar la coexistencia o superposición de diferentes modelos y efectos de políticas educativas inclusivas. Por un lado, el carácter focalizado y selectivo de la población/instituciones destinatarias del programa y el formato por programa que representan un modo característico, sino hegemónico, de las políticas educativas de los `90; por otro lado la explicitación y posicionamiento, al menos desde la discursividad, de la igualdad como punto de partida, el fortalecimiento de las acciones pedagógicas, de enseñanza aprendizaje en las escuelas como modo de abordar la inclusión-exclusión educativa, la articulación de acciones entre diferentes ámbitos de las políticas públicas para lograr garantizar la igualdad social y educativa, la nítida y contundente definición de la responsabilidad indelegable y principal del Estado – nacional y provincial- en la garantía del derecho a la educación, son rasgos claros de un modo diferente de concebir la inclusión educativa respecto a la planteada en la década anterior.

Respecto a lo anterior podemos expresar que el programa analizado, se inscribe en una concepción de educación como derecho, con una propuesta integral. En este sentido sostenemos que el PIIIE por un lado, se aproxima a una definición de criterios de focalización transversal o integral y extra educativo, ya que trasciende el campo sectorial apelando a redes de asistencia que implica a diversas agencias estatales (Fernández Aguerre, T. 2009: 144), y por otro lado intenta garantizar el derecho a la educación, ya sea la universalización como la obligatoriedad, construyendo condiciones que posibiliten la inclusión con calidad educativa (Gentili, 2007), con capacitación a docentes y directivos, provisión de materiales didácticos y tecnología, equipamientos de bibliotecas escolares, presencia de asistentes técnicos pedagógicos en las escuelas, etc.)

Por ultimo señalamos que el Programa adopta el posicionamiento que la escuela, su propuesta pedagógica y su formato institucional, son factores claves a revisar al momento de pensar en una escuela inclusiva.

El caso de Brasil (gestión Lula Da Silva)

Programa Más Escuela

Desde 2004, con la creación de la Secretaria de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, el Ministerio de Educación aceleró las acciones destinadas a enfrentar las enormes injusticias que persisten en la educación pública brasilera. En ese contexto, se propone un diseño de Educación Integral, que intensifique los procesos de territorialización de las políticas sociales, articuladas a partir de los espacios escolares, por medio del diálogo intragubernamental y con las comunidades locales, para la construcción de una práctica pedagógica que afirme la educación como derecho de todos y de cada uno²⁵.

En el marco de las acciones tendientes a fortalecer la Educación Básica se crea el Programa Más Escuela.

Se trata de un esfuerzo de construcción de una acción intersectorial entre las políticas públicas educacionales y sociales, que contribuyan tanto a la disminución de las desigualdades educacionales como a la valorización de la diversidad cultural brasilera.

²⁵ Educación Integral. Texto Referencia para el Debate Nacional. Año 2009

Pone a dialogar las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación, y otros ministerios como Cultura, Ambiente, Deportes, Desarrollo social, y otras Áreas como Lucha contra el hambre, Ciencia y Tecnología, Salud, Juventud y otras. Promueve la ampliación de tiempos, espacios, oportunidades educativas compartiendo la tarea de educar entre los profesionales de la educación y los de otras áreas, las familias, los diferentes actores sociales, bajo la coordinación de la escuela con sus directores, profesores, estudiantes y trabajadores.

Hablar sobre Educación Integral implica según el Programa, considerar la cuestión de las variables tiempo, con referencia a la ampliación de la jornada escolar y espacio con referencia a los territorios en que cada escuela está situada. Se trata de tiempos y espacios reconocidos, gracias a la vivencia de nuevas oportunidades de aprendizaje, para la reapropiación pedagógica de espacios de sociabilidad y de diálogo con la comunicada local, regional y global.

En esa línea de pensamiento, la Educación Integral debe estar inscrita en el amplio campo de las políticas sociales, pero no se puede perder de vista su especificidad en relación a las políticas educacionales dirigidas a los niños, a los jóvenes y a los adultos, presentes en un complejo y estructurado conjunto de disposiciones legales vigentes en el país.

La educación integral en esta propuesta busca constituir una educación ciudadana, con contribuciones de otras áreas sociales y organizaciones de la sociedad civil.

Avanzando en el análisis del Programa, consignamos que el Objetivo General expresa: Mejorar la calidad de los aprendizajes por medio de la ampliación del tiempo de permanencia de niños adolescentes y jóvenes matriculados en las escuelas públicas, mediante oferta de educación básica en tiempo completo.

El programa se articula en torno a los siguientes ejes; Una jornada mínimamente de 7 horas; se incluye actividades pedagógicas, experimentación e investigación científica, arte y cultura deporte y recreación, cultura digital, educación económica, comunicación y uso de medios, medio ambiente, derechos humanos, prevención de enfermedades y promoción de la salud, y de alimentación saludable entre otras. Estas actividades, centradas en la diversificación de las experiencias educativas, pueden ser desarrolladas dentro o fuera de la escuela, en otras instituciones públicas asociadas.

Los objetivos que se ha fijado el programa son los siguientes:

I - formular política nacional de educación básica en tiempo completo.

II - promover diálogo entre los contenidos escolares y los saberes locales.

III - favorecer la convivencia entre profesores, alumnos y sus comunidades.

IV – difundir las experiencias de las escuelas que desarrollan actividades de educación integral

V –Hacer converger políticas y programas de salud, cultura, deporte, derechos humanos, educación ambiental, divulgación científica, combate de la violencia contra niños y adolescentes, integración entre escuela y comunidad para el desarrollo del proyecto político pedagógico de educación integral.

Revisando las consideraciones realizadas previamente y los objetivos diseñados para el Programa, podemos recuperar las expresiones de Tabaré Fernández Aguerre (2009) cuando caracteriza las dimensiones que permiten analizar las políticas de inclusión.

En cuanto a las finalidades es interesante visualizar que el Programa Más Escuela es portador de una característica crucial: su carácter integral o transversal y extraeducativo, se manifiesta claramente la intención de que este programa abarque todas o buena parte de las dimensiones formativas de los niños, adolescentes y jóvenes a través de propuestas diversificadas (formato y localización)

Por otra parte, los principios y objetivos del programa hablan de intersectorialidad y de articulación entre distintos organismos y niveles de gobierno (local, estadual, federal) de modo de posibilitar y potenciar las iniciativas locales y los desarrollos previos en las escuelas y las comunidades.

En cuanto a la focalización, si bien es pretensión de este programa la universalización de la educación integral, el gobierno federal podrá establecer los criterios que se tendrán en cuenta para que las instituciones escolares vayan ingresando progresivamente en la propuesta. Estamos hablando de una focalización que tendrá en cuenta las condiciones socioeconómicas de las poblaciones escolares y los resultados educativos previos.

Interesa especialmente detenerse en el modelo pedagógico organizacional, cuestión que parece situarse en el centro de los debates en torno a la inclusión. Gabriela Diker (2008) expresa que para que la educación sea inclusiva, debe ser una y múltiple lo que supone una síntesis difícil de superar, por cuanto expresa la complejidad y la diversidad de propuestas que deberían ponerse a disposición de los alumnos para poder dar respuesta a las diferentes historias, culturas y trayectorias que portan los sujetos que asisten en la actualidad a todos los niveles de los sistemas educativos.

En tal sentido, parecería que el programa Más Escuela reúne estos requisitos al menos en los aspectos discursivos. La exigencia de articulación entre la escuela y otras organizaciones de la sociedad, y la participación de distintos organismos y asociaciones, estaría posibilitando la concreción de diversas experiencias educativas que se desarrollarían en distintos espacios: en la escuela, en otras instituciones, en otras comunidades, Asimismo, la multiplicidad de actividades (sociales, culturales, físico-deportivas, artísticas, etc.) también permitirían anticipar la emergencia de formatos organizacionales diversos para la concreción de las mismas, diferentes al aula tradicional. El Programa prevé además, la participación – bajo la coordinación de las autoridades escolares – de agentes sociales que cumplirían roles específicos en el marco de estas actividades múltiples: agentes comunitarios, profesionales de la educación y de otras disciplinas, estudiantes de profesorado, estudiantes de otras profesiones, agentes de salud y otros. Estos aspectos que hemos desarrollado hasta aquí, se estarían aproximando a generar condiciones de equivalencia y de igualdad de oportunidades, con todos los recaudos del caso, entre los niños y adolescentes que residen a lo largo y ancho de un territorio tan extenso como el de Brasil.

Un párrafo final merece la consideración que se realizó en la primera parte de este apartado: que el Programa apunta a enfrentar el desafío, de superar desigualdades y contribuir a la afirmación del derecho a las diferencias, esta última afirmación cobra

también particular relevancia, teniendo en cuenta la diversidad cultural, social y étnica de la población brasilera que demanda la ejecución de políticas de largo aliento para fortalecer la convivencia de esta diversidad a fin de evitar que las diferencias, como señala Dubet, se conviertan en desigualdades.

El caso de Uruguay

PROGRAMA MAESTROS COMUNITARIOS

Consideramos que uno de los programas que expresaría alguno de los sentidos asociados a las políticas de inclusión anteriormente descritos en Uruguay es el "Programa Maestros Comunitarios" el cual constituye una iniciativa del Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública, el Programa de Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social en el año 2005, basada en una experiencia de intervención en las comunidades llevada a cabo por una organización no gubernamental "el Abrojo" quien es convocada a participar aportando el conocimiento y saber de su experiencia.

El programa se propone como una de las estrategias para atender una de las problemáticas características de la educación primaria en Uruguay vinculada a las altas tasas de sobre edad en el nivel, asociada fundamentalmente a la alta tasa de repetición en los primeros años, entendida como una de las causas más importantes para explicar la deserción en el ciclo básico. (ANEP, 2005)

Entre sus objetivos el Programa se propone "Mejorar la interrelación entre escuela y comunidad de forma de reducir la deserción escolar" y "Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar".

Este programa se sustenta en dos grandes líneas de acción, la primera "...trabajar con las familias que padecen una situación de exclusión educativa, caracterizada por repetición reiterada en los dos primeros años, deserción, analfabetismo y/o analfabetismo funcional de los adultos y la escasa o nula relación entre el grupo familiar y la escuela". Y la segunda "...atender la situación de alumnos con historia de fracaso escolar o con extra edad, altos niveles de repetición y/o ingreso tardío a la escolarización". Se implementa en escuelas públicas de nivel primario que atiende a sectores sociales vulnerables con altos índices de fracaso escolar (repetición, abandono y deserción) (Mancebo, M. y Goyeneche, G. 2010). En sus inicios, año 2005, el programa se implementa en 255 escuelas de nivel primario y se previó durante el año 2006 continuar implementándolo en la misma cantidad de escuelas, posteriormente se incrementó el número de escuelas que participan. En relación a la sostenibilidad de las acciones del programa, es interesante la dimensión institucional ya que la ANEP definió (año 2005) en su previsión presupuestal para el quinquenio, la introducción del programa Maestros Comunitarios como una línea de acción permanente del Consejo de Educación Primaria.

Los Maestros Comunitarios desarrollan su trabajo en redes y contextualizan su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su trabajo es esencialmente pedagógico pero si las necesidades del alumno lo requieren facilita la intervención de otros profesionales.

La estrategia de participación de las familias en el proceso de educación de los niños como contraparte fundamental del trabajo pedagógico de los maestros comunitarios, podría ser analizada según Fraser (2008), como una de las reivindicaciones de justicia social asociada a la participación en tanto se interpela a los familiares como sujetos de derechos reivindicando sus saberes y ampliando su participación en relación a los bienes culturales.

Respecto a la modalidad de acceso al cargo de los Maestros Comunitarios no es por la vía tradicional de la carrera docente, sino en base a los requerimientos de determinado perfil vinculado con el trabajo comunitario, su pertenencia al barrio y a la institución. La carga de trabajo semanal es de 20 horas y no estrictamente en el horario escolar, la tarea demanda ser maestro dentro y fuera de la escuela. "Una tarea que implica que la escuela salga de la escuela en busca de aquellos que la han abandonado o corren el riesgo de dejarla" (MIDES, UNICEF, CEP, ANEP. Narrativas Educativas Programa de Maestros Comunitarios, S/D) Entre sus tareas realiza: alfabetización en hogares con niños y madres, tareas de coordinación en relación a talleres de padres y madres, del espacio de aprendizaje para la integración, del grupo de aceleración escolar y coordinación permanente con la red de instituciones, organizaciones y actores comunitarios de la zona. El director de la institución y el supervisor son quienes monitorean las acciones desplegadas en el marco del programa.

La selección de alumnos que acceden al programa es realizada por el equipo de maestros comunitarios, la dirección de la escuela y los maestros de aula respectivos. En el año 2005 el 63% de los alumnos que ingresaron al programa presentaban antecedentes de repetición escolar, según el informe de evaluación del programa del año 2013 de la ANEP, se registra un marcado descenso en el total de niños con repeticiones previas (18 puntos porcentuales). Al mismo tiempo que se va reduciendo la proporción de niños que repitieron dos o tres veces, mientras que aumenta levemente la proporción de niños que han repetido solo una vez al momento de ingresar al programa.

En relación a los logros del programa el informe del 2013 plantea que la tasa de promoción ha ido en aumento. En el año 2012 se registra la tasa de promoción más alta desde que inicio el monitoreo del programa, el 85,2% de los participantes promovió.

Atendiendo a las características y logros alcanzados por el programa, podemos decir, de acuerdo a la caracterización propuesta por Tabaré Fernández Aguerre para el análisis de las políticas de inclusión, según la finalidad, este programa contribuye a fortalecer la integración a la escuela de niños con alto nivel de riesgo de abandonar debido al rendimiento académico u origen social. Por otra parte según los criterios de focalización el programa es una iniciativa de una OSC cuya experiencia es recuperada por diferentes organismos públicos el Ministerio de Desarrollo Social (Programa INFAMILIA) la Administración Nacional de Educación Pública, entre otros organismos, que institucionalizan dicha experiencia como política de estado, por lo tanto tiene un carácter integral y extra educativo.

Respecto a la estructura de incentivos el programa propone modificar el comportamiento y la experiencia educativa a través de la generación de espacios lúdicos, actividades

sociales y expresivas implicando a los familiares de los alumnos y otros espacios independientes del edificio escolar.

En relación al modelo pedagógico alternativo, como característica de las políticas de inclusión, el programa en cuestión propone innovaciones en el curriculum, roles y organización. Se diseñan trayectos personalizados de aprendizajes y se proponen nuevas formas de evaluación es el caso de los alumnos que forman parte del grupo de aceleración escolar.

El acompañamiento de los niños se hace desde la figura de nuevos roles Maestros Comunitarios, Psicólogos, Foniatras, Trabajadores sociales. En el caso de los Maestros Comunitarios su función estaría orientada por el perfil de la educación popular mediando el vínculo entre los destinatarios y la escuela, a la vez que favoreciendo la permanencia y mejora del rendimiento de los alumnos identificados en riesgo de desafiliación escolar.

También se promueven innovaciones en la estructura organizacional, a través de la creación de espacios educativos fuera de la escuela, centros vecinales y los propios hogares de los alumnos.

Conclusión

En esta ponencia hemos analizado las políticas de inclusión educativa en Argentina, Brasil y Uruguay en el periodo 2003-2010, tomando como referencia un programa implementado en cada uno de los países. La elección del programa tuvo como principal criterio la extensión del mismo en el sistema educativo y el trabajo con la inclusión educativa como eje principal. Es así que seleccionamos el Programa Integral para la Igualdad Educativa en Argentina, el Programa Mas Escuela en Brasil y el Programa Maestros Comunitarios en Uruguay.

Los aportes teóricos de diversos autores nos han posibilitado “leer” e interpretar los sentidos construidos en torno a las políticas de inclusión educativa, en este trabajo en particular recuperamos y ponemos en juego los aportes de Tabaré Fernández Aguerre (2009). Hemos podido constatar que las tres experiencias comparten la finalidad que, tal como plantea el autor, caracteriza a las políticas de inclusión, por un lado el fortalecimiento y la integración a la escuela de los niños y jóvenes escolarizados, con alto riesgo de abandonar debido al rendimiento académico o su origen social y, en otros casos, revincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando.

Otra cuestión en común encontrada en los tres programas es la asociación entre políticas de inclusión y la promoción de modelos pedagógicos diferentes a los desarrollados en las escuelas tradicionales, que se apoya en la variación de tres pilares: curriculum, roles y organización. Las tres experiencias proponen otros modos de trabajo entre docentes y alumnos que, sin dejar de lado el curriculum oficial, recuperan saberes de las comunidades, el rol educador de referentes de la comunidad y otros modos de trabajo del contenido y la evaluación. En casi todos los casos, se incrementa el personal para un seguimiento y acompañamiento más directo de las trayectorias y la escolarización de los estudiantes, qué claramente apuesta a la permanencia o al reingreso de los niños y jóvenes al sistema educativo. Se promueve, además, la apertura de la escuela a talleres y

actividades extraescolares como así también dentro de la propia jornada escolar extendida, con una orientación nítidamente socioeducativa.

Por último, podemos señalar algunos datos particulares y característicos en cada programa. En el caso del PIIE (Argentina) se observa una convivencia y superposición entre dos modelos de políticas inclusivas en educación, por un lado un criterio de focalización en la selección de las escuelas y por otro lado un fuerte y claro posicionamiento de la acción política desde la perspectiva del derecho a la educación y la universalización del mismo. En el caso del Programa Mas Escuela (Brasil) se destaca el carácter integral (alimentación, extensión de jornada, etc.) asignado a la política de inclusión, con un fuerte componente extraeducativo y de articulación con la comunidad. El Programa Maestros Comunitarios (Uruguay) hace hincapié en espacios extraescolares, al igual que los otros programas aludidos, pero dando una preminencia al trabajo personalizado con los alumnos repitentes y con riesgo de abandono, con un perfil socio pedagógico del maestro comunitario, articulando el trabajo con el maestro de la escuela común.

Es de destacar que en los tres casos abordados, hay una clara decisión política de los gobiernos “progresistas” en el marco de los cuales se implementaron las políticas educativas estudiadas, de fortalecer la escuela común incorporando ciertas variantes curriculares, nuevos roles y modificaciones en el formato escolar tradicional en la dirección de facilitar, promover y lograr el ingreso, reingreso y mantenimiento de los alumnos en el sistema escolar.

Bibliografía

- DIKER, G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? En: *Diker, G. y Frigerio, G. (comps) Educar: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial Buenos Aires
- DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa Editorial, Barcelona.
- FARENZENA, N. Y LUCE, M.B. (2014) *Políticas públicas en educación en Brasil. (Re) configuraciones*. (Mimeo)
- FERNANDEZ AGUERRE, T (2009) El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay. En *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. Vol. 19. Nº1. 2009-2010
- GENTILI, Pablo (2007) “Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente” Siglo XXI, Bs. As.
- MANCEBO, I. y GOYENCHE, Guadalupe “Las políticas de Inclusión Educativa: entre la Inclusión Social y la Innovación Pedagógica” Septiembre de 2010. Montevideo.

Título: Educación Secundaria obligatoria: avances, tensiones y deudas en el proceso de universalización en las zonas rurales de la provincia de Salta

Autora: Iris María de los Ángeles Olarte, Gloria Carolina Velarde

Correo electrónico: irisangel_olarte@yahoo.com.ar, gcarovelarde@gmail.com

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto CIUNSa-N°2188/0 (Resolución CCI-N°053/14) de la Universidad Nacional de Salta: “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)”.

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina implicó en poco más de una década, profundas transformaciones y redefiniciones en términos de políticas educativas tendientes a garantizar el acceso, permanencia y egreso de sectores sociales que históricamente, no fueron sus destinatarios.

Las condiciones geográficas, la composición multiétnica y pluricultural, la distribución de la oferta educativa de nivel secundario al momento de la sanción de la LEN N°26.206, las características de la infraestructura escolar en la provincia, las tasas de escolarización y los indicadores de eficiencia interna del sistema para el nivel, complejizan el mandato de la obligatoriedad en la ruralidad salteña.

Esta comunicación presenta algunos resultados de una investigación sobre las políticas implementadas en la provincia en el proceso de extensión de la oferta de escuela secundaria en los escenarios rurales. Revisamos tres dimensiones en el análisis: creación de ofertas en la ruralidad, matrícula e indicadores de trayectoria y resultados del operativo Aprender.

Palabras claves: Secundaria obligatoria, Ruralidad, Territorio, Modelos pedagógicos e institucionales, Indicadores educativos

Introducción

La necesidad de extender los años de escolarización y universalizar la oferta de Educación Secundaria goza de un consenso muy amplio en la sociedad, a la vez que constituyó uno de los principales desafíos de la Ley de Educación Nacional. El balance de una década de implementación de políticas tendientes a garantizar la obligatoriedad del Nivel pone en evidencia la diversidad de iniciativas, modalidades, recorridos y resultados en dicho proceso.

En el período de referencia, se realizaron en la provincia grandes esfuerzos para diseñar, implementar y sostener acciones que permitieran avanzar hacia la meta de la obligatoriedad secundaria, en particular en los ámbitos rurales. Algunos datos de la investigación concretada permiten ilustrar este escenario, mientras que en 2007 la matrícula general del nivel se ascendía a 108.244 estudiantes, en 2016 fue de 126.264 estudiantes de acuerdo con la información del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de la provincia. Según la misma fuente el crecimiento de la matrícula se registra en mayor medida en las instituciones de gestión estatal, en las que se incorporaron 14.855 adolescentes y 3.164 en colegios de gestión privada. En cuanto a la tasa neta de escolarización secundaria, en 2009 fue de 79,08% y en 2015 de 81,60%.

El principal reto que enfrentó la provincia ante el carácter obligatorio fue la extensión de la cobertura a las zonas rurales donde no había oferta con anterioridad. Dos fueron las

principales estrategias: 1- la creación de colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia a partir del Decreto 1385/11 y, 2 - el proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el Decreto 969/13, que autoriza la creación del colegio N°5212 con sedes en 11 parajes rurales, a las que asisten estudiantes de 8 etnias diferentes de la provincia.

La investigación ha dado cuentas de la efectividad de las políticas provinciales para acercar la escuela secundaria a zonas con profundas e históricas desigualdades. Las propuestas consistieron en general, en una adecuación del modelo institucional de la escuela secundaria a las zonas rurales con relación a: tiempos, espacios y agrupamientos; no evidenciándose sensibles transformaciones con relación al modelo pedagógico, situación que no es privativa de la ruralidad.

El análisis de los indicadores de eficiencia interna del sistema y los resultados del operativo Aprender 2016 en la educación secundaria, muestran la persistencia de las dificultades y los desequilibrios según ámbitos.

El escenario provincial

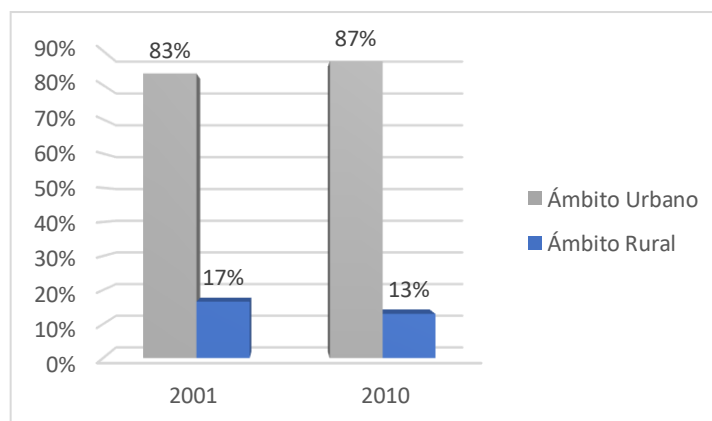
La provincia de Salta, al igual que nuestro país, es una provincia con población predominantemente urbana. Así, lo demuestran los datos de los Censos 2001 y 2010.

Tabla 1. Población según ámbito. Salta. Años 2001 y 2010

	2001	2010
Ámbito Urbano	900.171	1.056.622
Ámbito Rural	178.880	157.819
Total	1.079.051	1.214.441

Elaboración propia en base al Censo Nacional, Hogares y Vivienda 2001 y 2010.

Gráfico 1. Distribución de la Población en Salta según ámbito en porcentaje. Años 2001 y 2010



Elaboración propia en base al Censo Nacional, Hogares y Vivienda 2001 y 2010.

Asimismo, resulta significativo señalar que la Salta, de acuerdo con datos oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, cuenta con 1.487 establecimientos

educativos de los cuales, el 53% pertenece al ámbito urbano y el 47 % al ámbito rural – mayoritariamente de nivel primario-, distribuyéndose 22% en el ámbito rural aglomerado y un 25% en el rural disperso. Es decir que el 47% de los establecimientos atiende al 13% de la población rural de la provincia. Ubicándose la mayor concentración de escuelas rurales en los departamentos de General San Martín, Orán, Santa Victoria y Rivadavia.

No obstante, es en las zonas rurales de la provincia donde se registra un mayor índice de analfabetos y adultos con estudios primarios y secundarios incompletos. En el caso particular de la educación media, el censo 2001 registró que el porcentaje de población rural con estudios secundarios completos era del 6,7%, y en el año 2010 fue del 15,6%.

En este contexto, la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206, con el mandato de la extensión de la obligatoriedad la educación secundaria, representó para Salta un complejo desafío al momento de definir estrategias y diseñar dispositivos que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes, fortaleciendo a su vez, mecanismos que les permitan dialogar con saberes y conocimientos enmarcados en sus contextos locales.

Por ello, en una primera etapa nuestro trabajo de investigación apuntó a analizar la configuración e implementación de las estrategias implementadas desde el estado provincial para la concreción de este mandato en la ruralidad, focalizando la diversidad cultural propia de estas zonas y el tratamiento que han recibido las mismas como respuesta a la legislación.

Sobre ruralidad

La discusión sobre la ruralidad no se circunscribe sólo al espacio, sino también es definida como una construcción social subjetiva (Rye, 2006). Esa característica permea sobre las definiciones estadísticas. Sin embargo, se tomarán los criterios definidos por el INDEC para la delimitación de las áreas rurales. Este organismo nacional toma en cuenta el tamaño de las localidades, considerando área rural a las que poseen población hasta o menos 2.000 habitantes.

No obstante, consideramos que lo rural no se configura taxativamente como diferente a lo urbano. En este sentido, compartimos la postura de González Cangas (2006), quien nos invita a pensar en una nueva ruralidad, sin caer en la concepción de lo rural como lo “estanco”, “lo atrasado” ó “lo carente”, lo diferenciado de lo urbano. En términos de Cuervo (2011), caracterizar lo rural en oposición de lo urbano sería homogenizar y reducir a todos los individuos a un espacio geográfico, negando la diversidad de relaciones sociales, territoriales y materiales en las que participan. Por ello consideramos lo rural como un contínuum relacionado fuertemente con el ámbito urbano, ya sea a través de migraciones, situaciones laborales, movimientos de capitales, de bienes y saberes.

Aspectos metodológicos

La estrategia metodológica consiste en el análisis de datos cuantitativos. Los datos provienen de tres fuentes de información principales: el Censo Nacional de población y vivienda de 2010 (INDEC), Relevamientos Anuales del Departamento de Estadística

educativa de la provincia. Para el análisis de la educación secundaria y de la matrícula se utilizaron datos del Relevamiento Anual 2007-2015. Con ellos buscamos la construcción de series temporales de información para evidenciar tendencias en la evolución del nivel. Por último, los resultados disponibles para la provincia de Salta del Operativo de evaluación APRENDER del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación.

Resultados

El principal reto que enfrentó la provincia ante la obligatoriedad de la educación secundaria fue la extensión de la cobertura a las zonas rurales donde no había oferta. Dos fueron las principales estrategias: 1- la creación de colegios secundarios pluricurso con y sin itinerancia a partir del Decreto 1385/11 y, 2 - el proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con el Decreto 969/13, que autoriza la creación del colegio N°5212 con sedes en 11 parajes rurales, a las que asisten estudiantes de 8 etnias diferentes de la provincia.

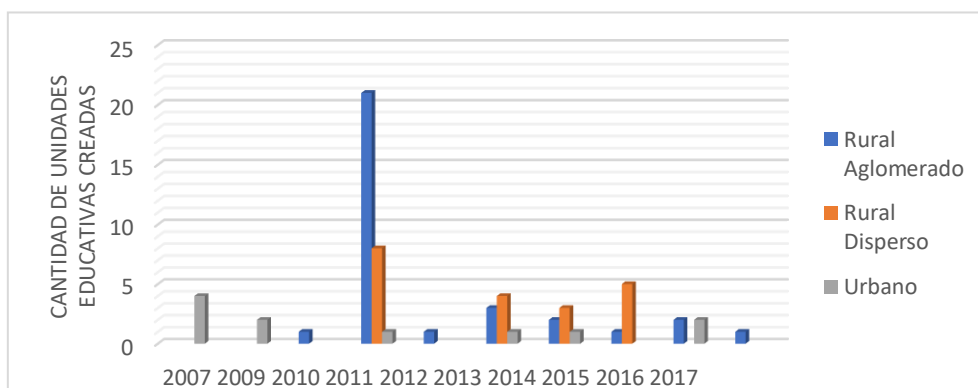
A continuación, presentamos la cantidad de las unidades educativas creadas en el período 2007-2017, distingüendo los ámbitos en los que fueron localizadas.

Tabla 2. Unidades educativas creadas en Salta entre los años 2007 - 2017

Año de creación	Rural Aglomerado	Rural Disperso	Urbano	Total general
2007	-	-	4	4
2009	-	-	2	2
2010	1	-	-	1
2011	21	8	1	30
2012	1	-	-	1
2013	3	4	1	8
2014	2	3	1	6
2015	1	5	-	6
2016	2	-	2	4
2017	1	-	-	1
Total general	32	20	11	63

Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia.

Gráfico 2. Cantidad de unidades educativas creadas según ámbito 2007-2017



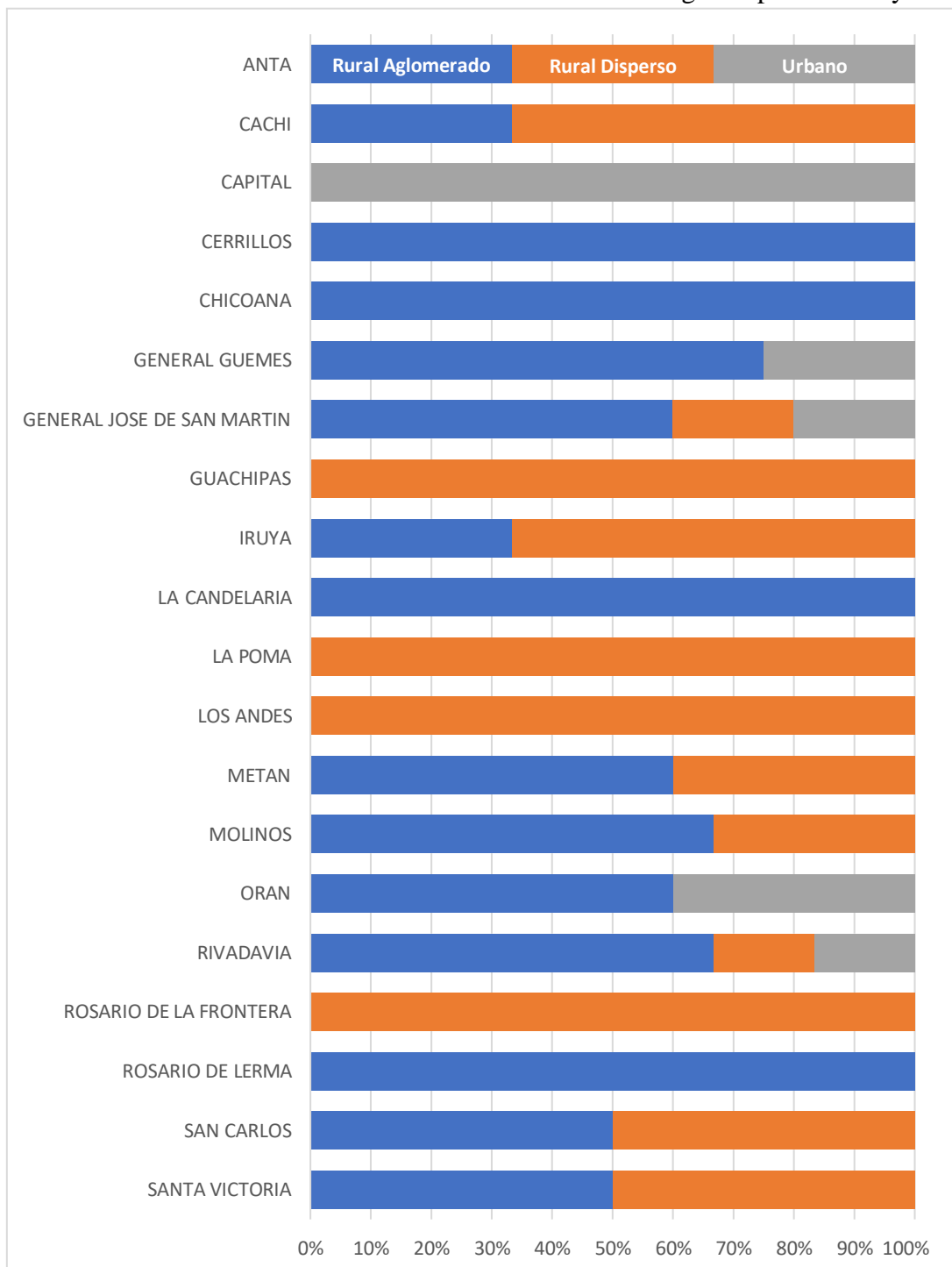
Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

Como claramente se percibe en el gráfico 2, en el año 2011 se crearon 30 nuevas ofertas de educación secundaria a través del Decreto 1385/11 del día 30/03/2011 el Gobierno provincial y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Este decreto brinda el marco normativo para la primera estrategia definida para la efectivización de la obligatoriedad del Nivel Secundario en la ruralidad conforme lo establecido en la LEN N°26.206 y la Ley de Educación de la Provincia N°7.546.

Estas nuevas ofertas, en las zonas rurales, asumen características especiales debido a la diversidad del territorio donde se localizan. Además, la organización en pluricurso para el nivel secundario representa una novedad en sí misma, aun cuando tenga larga data en el nivel primario. Este formato incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad.

Por otro lado, el proyecto de Educación Secundaria mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aprobado mediante el Decreto N° 969/13 en el marco de un convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Unicef, consiste en la apertura de la Unidad Educativa N°5212 de Educación Secundaria, la cual cuenta con 10 sedes ubicadas en los departamentos y puestos: Anta (Los Pozos, Santa Rita, Santa Teresa y la Argentina), Gral. San Martín (Media Luna, Trementinal, Madrejones y Campo Durán), La Poma (Esquina de Guardia) y San Carlos (Pucará).

Gráfico 3. Nuevas ofertas educativas de nivel secundario según departamento y ámbito.



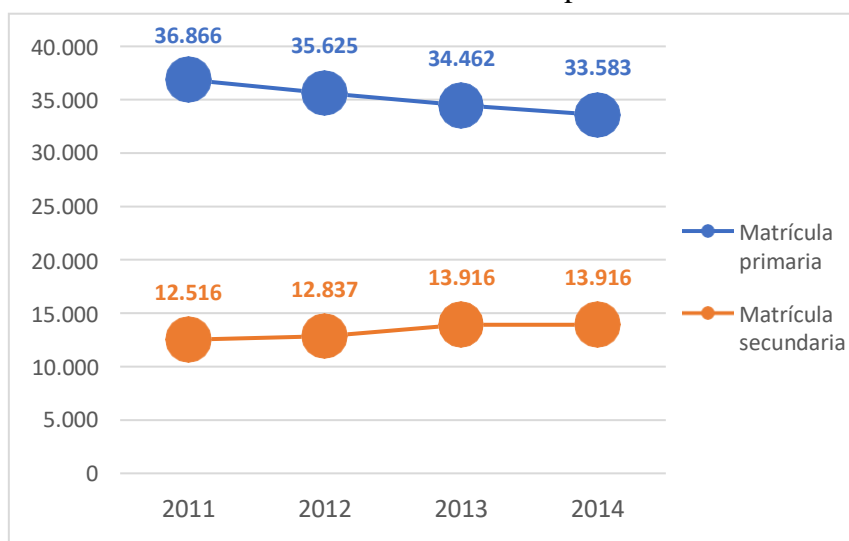
Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

Podemos observar en el gráfico 3 como la provincia incremento sus ofertas en la mayoría de sus departamentos. Sin embargo, sabemos que la atención al mandato de la extensión de la obligatoriedad del nivel requiere que se pongan en juego estrategias que atiendan aspectos cuanti y cualitativos con relación a dos puntos críticos: el acceso universal y la retención efectiva.

El primer punto para considerar es el acceso universal a la escuela secundaria requiere como primera acción que se incremente la oferta educativa en toda la provincia. No obstante, se requiere también que se diseñen políticas que atiendan y refuercen la transición entre la escuela primaria y la escuela secundaria en las zonas rurales.

Como se puede apreciar en el gráfico 4. existe una cantidad considerable de estudiantes egresados del nivel primario que no se matriculan en la zona rural para realizar sus estudios secundarios. Aspecto que puede encontrar explicación, entre otras razones a migraciones poblacionales a centros urbanos. Sin embargo, se puede percibir que desde el año 2012 esta cantidad va disminuyendo.

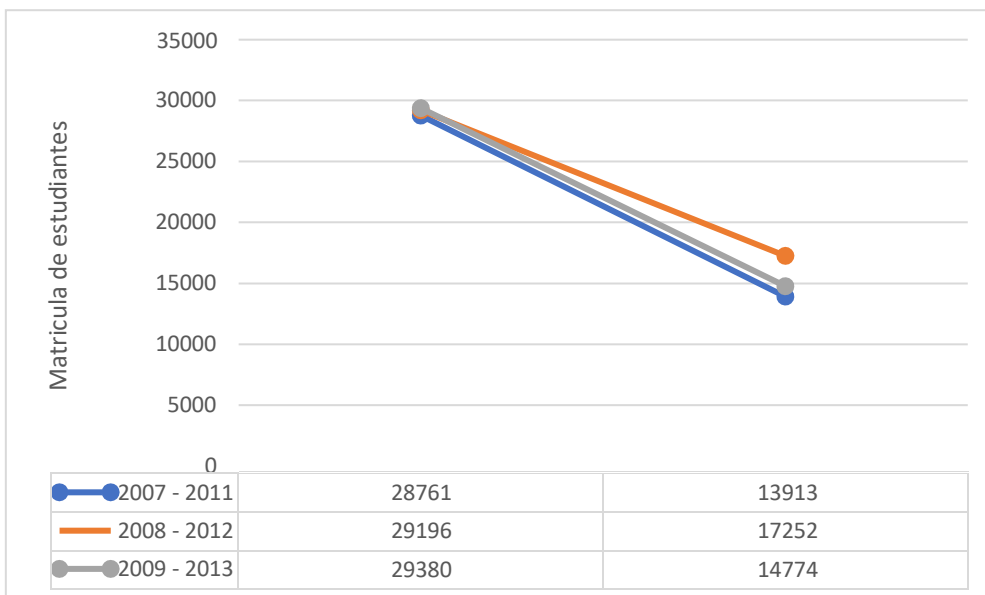
Grafico 4. Matrícula escuelas rurales de la provincia. 2011-2014



Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

El segundo punto crítico para atender es el de la retención efectiva, indicadores educativos que exigen reflexionar, indagar y enfrentar las causas del fracaso y el abandono escolares. Si al hecho de que no todos los adolescentes y jóvenes acceden a la escuela secundaria, le sumamos la dificultad que muchos de ellos tienen para asistir, aprender y alcanzar los niveles exigidos para aprobar y egresar y la dificultad del sistema para transformar los formatos escolares tradicionales, podemos reconocer que los aspectos cuantitativos que se traducen en inasistencia, repitencia y abandono, requieren que se diseñen estrategias que apunten a garantizar trayectorias educativas exitosas para todos los estudiantes del nivel.

Gráfico 4. Cohorte de secundaria – matrícula



Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

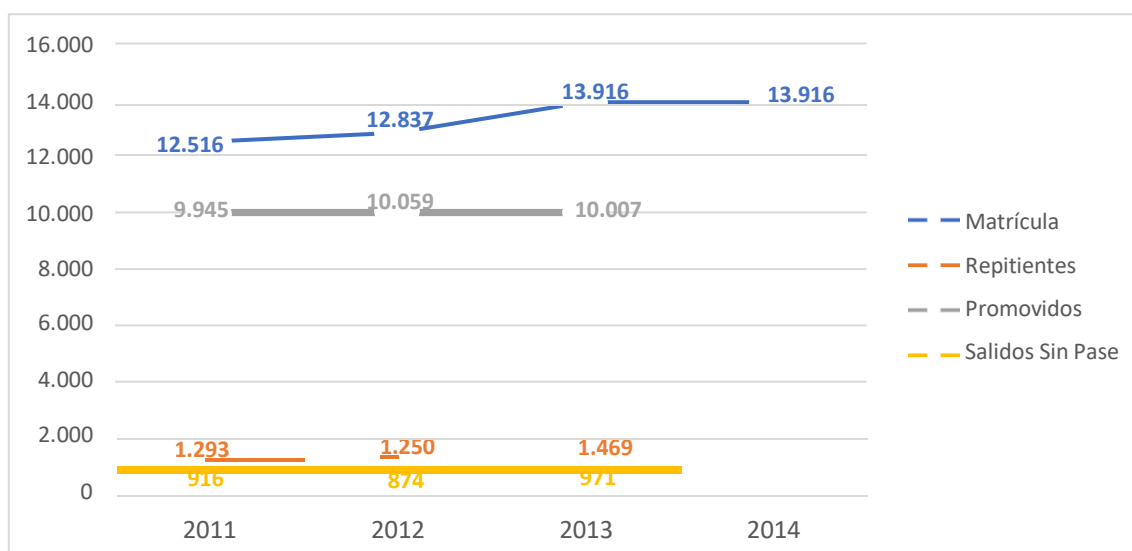
Tabla 3. Cohortes de secundaria – Indicadores

Medio - 1° año (EGB 3: 8 Año)	Total de alumnos	Medio - 5° Año/ polimodal 3° Año	Total de alumnos	Retención Escolar %	Desgranamiento Escolar %
2007	28761	2011	13913	58,55%	41,45%
2008	29196	2012	17252	67,28%	32,72%
2009	29380	2013	14774	55,26%	44,74%

Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

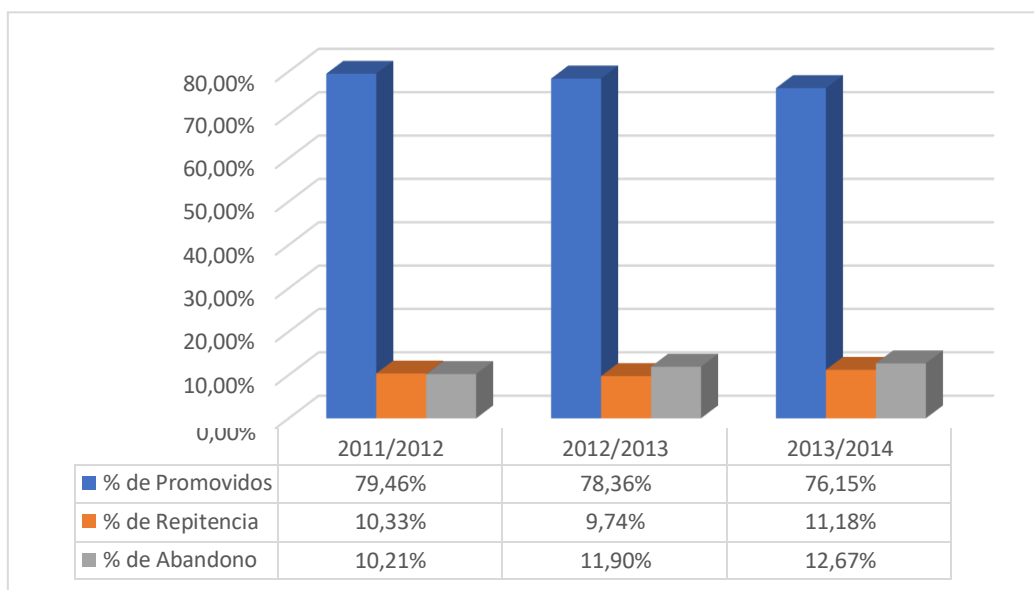
Gráfico 5. Matrícula de nivel secundario, variación e indicadores. rural 2011-2014

Ámbito



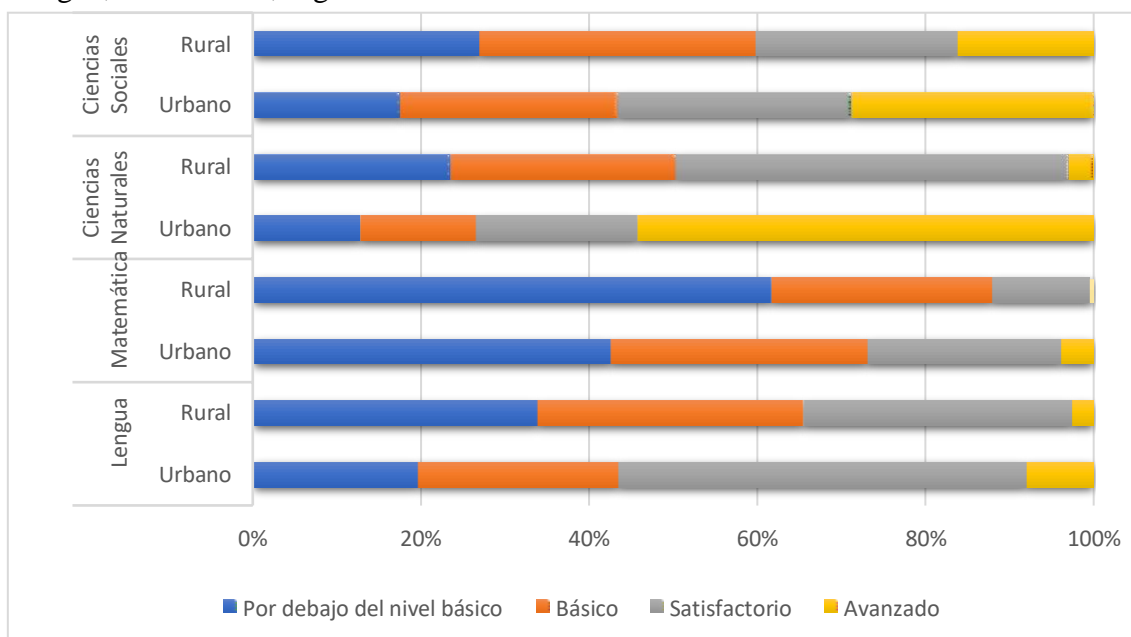
Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

Gráfico 6. Serie de Indicadores Promoción. Repitencia y Abandono. Nivel Secundario – Ámbito Rural 2011-2014



Elaboración propia a partir de datos del Departamento de estadística educativa de la provincia

Gráfico 7. Nivel de desempeño en las áreas Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Lengua, Matemática, según ámbito.



Elaboración propia a partir de datos del Operativo Aprender. Ministerio de Educación y Deporte.

A modo de reflexiones finales

La historia del nivel medio en Argentina muestra que a partir de la segunda mitad del Siglo XX se produjo un crecimiento sostenido de su matrícula sin demasiadas modificaciones en el formato y la relación ingreso/egreso. El mandato de obligatoriedad establecido por la LEN presenta como desafío, el diseño de políticas que permitan hacer efectivo el derecho a la educación para toda la población. Esto implica según nuestra perspectiva no sólo generar iguales condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso del sistema, sino también de lograr, sea en circuitos educativos diversificados o en

modelos escolares homogéneos, que las experiencias educativas de todos sean equivalentes.

La información examinada nos habilita a reconocer los grandes esfuerzos y logros provinciales con relación a la extensión y ampliación de la cobertura en zonas rurales. Lo que claramente, posibilitó que muchos adolescentes y jóvenes que puedan continuar sus estudios sin sufrir el desarraigo que implica la mudanza a otras localidades en busca de oferta educativa. Si bien los avances en este punto son significativos, aún quedan parajes rurales con población dispersa sin el acceso a la educación secundaria y para los cuales las iniciativas desarrolladas, tal vez no resultarían posibles de implementar por las características del entorno.

Sabemos que, para un ejercicio efectivo del derecho a la educación, el acceso es sólo una primera condición. Como mencionábamos recién, los datos son consistentes con un significativo incremento de adolescentes que ingresan a la escuela, al mismo tiempo que los indicadores presentados muestran que las trayectorias educativas de los estudiantes no han mejorado en el período de referencia. En las zonas rurales esta situación se profundiza y complejiza el desafío de lograr que los alumnos permanezcan, promocionen y egresen del nivel. Algunos de los aspectos que inciden: ingreso tardío, la sobre edad, la distribución del tiempo entre actividades productivas para la subsistencia familiar y las demandas escolares, las propuestas pedagógicas, la formación de los docentes que trabajan en los colegios recientemente creados, la relación entre la escuela y la comunidad.

Pensamos que las deudas del proceso de universalización y obligatoriedad de la Educación Secundaria están vinculadas directamente a la necesidad de transformar el modelo pedagógico y reconfigurar el sentido de la escuela secundaria para los docentes y estudiantes.

Bibliografía

Cuervo, H. (2011) “Young people in rural communities: challenges and opportunities in constructing a future”, en S. Beadle, R. Holdsworth, and J. Wyn (eds.) *For we are young and...? Young people in a time of uncertainty*. Melbourne University Press: Melbourne.

Dussel, I (2015) Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J. C. (comp.) *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp.279-318). 1º Ed. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

González Cangas, Y. (2003) “Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios” *Revista Nueva Antropología*, Año XIX, N° 63, pp. 153-175.

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1075-1092.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y*

posibilidades de la escuela media (pp. 35-70) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesario, porque son tan difíciles. En: Revista Propuesta Educativa N° 29. FLACSO. Buenos Aires.

Terigi, F. Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia del 23 de febrero de 2010, Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa.

Tiramonti, G., (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (dir). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 17-34) Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

Título: Exploraciones sobre las disputas y tensiones en torno a las políticas de reforma de la escuela secundaria

Autores: Jose Yuni, Beatriz Toledo, Claudio Urbano

Correo electrónico: joseyuni@gmail.com, bea_toledo68@yahoo.com.ar, claurbano@hotmail.com

En este trabajo proponemos una exploración sobre las disputas y tensiones generadas por las políticas de reforma de la escuela secundaria, referenciada en la provincia de Catamarca y abordada desde la perspectiva de profesores y directivos de escuelas públicas y privadas. A partir de la noción de gramática escolar se reconstruyen las percepciones que los actores escolares tienen del impacto de las políticas educativas en la reconfiguración de sus discursos, prácticas y sentidos. A partir de entrevistas abiertas realizadas a 10 profesores y directivos, se identificaron en los discursos los tópicos que los sujetos relacionan con la materialización de la inclusión como eje estructurador de las políticas educativas. En particular se identifican las tensiones y desplazamientos que los procesos de reforma han desencadenado en la gramática escolar de la escuela secundaria. En esta presentación se exponen las resignificaciones de la gramática escolar, como conjunto de reglas y lógicas de producción de prácticas, discursos y sentidos acerca de los fines de la escuela secundaria y los modos de producción de subjetividades pedagógicas y sociales.

Palabras Claves: Escuela secundaria, Gramática escolar, Políticas educativas

Introducción

En esta presentación nos proponemos abordar el modo en que las políticas de Reforma de la Escuela Secundaria, emprendidas a partir de su redefinición en la Ley Nacional de Educación, han puesto en tensión y generado desplazamientos en la gramática escolar. Tanto el ordenamiento normativo como las políticas educativas que se orientaron a la puesta en acción de los principios estructurantes de la Reforma, portan sentidos que tensionan la tradicional gramática escolar de la escuela secundaria.

La perspectiva de indagación aborda el proceso de Reforma como un acontecimiento de naturaleza política que se orienta al redireccionamiento de las políticas, las prácticas y discursos acerca de la escuela secundaria. En tal sentido, la reestructuración vía normativa de la estructura del Sistema Educativo Nacional, necesariamente implica la redefinición del “*paradigma raíz*” que define la especificidad del sentido socio-político de la escuela secundaria. Es de suponer, que esa redefinición se intensifica cuando esa Reforma se presenta a sí misma en términos discursivos como un intento de refundación del nivel, con la pretensión de instaurar una “nueva escuela secundaria”.

En nuestra investigación asumimos que el proceso de Reforma presenta variaciones significativas entre las jurisdicciones. Esas variaciones son producidas por la resignificación discursiva que se produce por las disputas entre los sectores sociales con capacidad e interés en incidir en la definición local de las políticas; las tradiciones pedagógicas e institucionales que estructuraron históricamente el nivel en la jurisdicción; las capacidades técnico-políticas que las jurisdicciones disponen para traducir a nivel local los mandatos de las políticas y las tensiones producidas por la operatoria de lógicas de implementación superpuestas en el territorio (a veces complementarias, otras

contradictorias y otras en franca competencia) expresadas en programas y proyectos gestionados por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. En ese marco, la escuela secundaria como objeto de indagación remite a un complejo escenario, heterogéneo, diverso y multidimensional que expresa en su cultura institucional variaciones en los modos de expresión de la gramática institucional. Por su parte, la gramática institucional experimenta desplazamientos, tensiones y redefiniciones producidas por la pretensión de transformación totalizadora de la política educativa de cuño reformista.

El presente trabajo se encuadra en un proyecto de investigación más amplio que aborda en clave comparativa el modo en que las políticas de inclusión social, de inclusión digital y las culturas juveniles interpelan la gramática escolar de la escuela secundaria en tres provincias argentinas. Metodológicamente se optó por una perspectiva cualitativa dentro del paradigma interpretativo y fenomenológico. La investigación adopta un enfoque de análisis multinivel y multidimensional que sigue el modelo de análisis del ciclo de las políticas educativas propuesto por Stephen Ball. Se han construido diferentes corpus de análisis obtenidos a partir de técnicas de recolección de datos como entrevistas a directivos y docentes, encuestas y análisis documental de textos a través de los cuales se enuncian las opciones de las políticas educativas orientadas a la materialización del proceso de reforma.

Este trabajo recupera la perspectiva de profesores y directivos de la provincia de Catamarca. Se realizaron entrevistas abiertas a docentes y directivos que tienen un mínimo de diez años de antigüedad, y que se desempeñan en escuelas secundarias de gestión pública y privada.

La Inclusión como principio estructurador de las políticas de Reforma

El discurso de las políticas educativas impulsadas con la sanción de la LEN, coloca en un lugar central el concepto de inclusión. Esta categoría adquiere su significación en el campo más amplio de la educación como derecho a lo largo de toda la vida. El contexto de emergencia del concepto de inclusión remite a su institucionalización en la agenda educativa por parte de organismos supranacionales como la UNESCO y los desarrollos teóricos de los estudios sociales críticos de la educación que esbozan la categoría educación inclusiva como noción política alternativa para repensar en clave superadora la crisis del dispositivo escolar moderno. En nuestro país, el concepto de inclusión se introduce en el discurso de la política educativa sin recuperar esa genealogía, lo que ha producido un efecto de reconocimiento de esta categoría como palabra clave de una gestión de gobierno y no como una política de Estado que asume una filosofía educativa radicalmente antagónica con la que sostiene la gramática escolar producida en el momento fundacional del Sistema Nacional de Instrucción Pública a fines del siglo XIX. Las reformas propuestas desde las políticas educativas estatales, traducen la noción de inclusión en un conjunto de mandatos institucionales que se orientan a reorientar los sentidos y las prácticas de las instituciones y los agentes del campo escolar. Así, la Nueva Escuela Secundaria instituye demandas de revisión del formato institucional tradicional, promueve como parte de las políticas de equidad la extensión de la obligatoriedad del

nivel secundario, propuso estrategias y formatos orientados a hacer efectivo el mandato inclusivo de reconocimiento de trayectorias escolares diversas que requieren respuestas institucionales y pedagógicas diversificadas (tales como las escuelas de reinserción, el programa FINES, la redefinición de la educación de jóvenes y adultos, la reformulación de la escuela secundaria en contextos rurales, etc.). Ello trajo aparejado un proceso de redefinición institucional y organizacional en tanto que el corpus normativo introduce otras finalidades formativas y otro enfoque desde el cual pensar la escuela secundaria. Esas redefiniciones requirieron de transformaciones curriculares (la definición de la duración de años, de las asignaturas, de los diseños curriculares, la revisión de las orientaciones, la emergencia de nuevos formatos) y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, y el reconocimiento de dimensiones sociales, políticas y/o culturales que atraviesan a las escuelas secundarias.

El discurso de la política educativa justifica la necesidad de “diseñar una nueva escuela secundaria” más vinculada a los cambios sociales y culturales acontecidos en los últimos años. Asimismo se propone dar respuesta a los nuevos perfiles y a las prácticas de socialización de los jóvenes. Ciertamente, las intenciones de las políticas no se materializan unilateralmente y más allá del reconocimiento de los cualidades que prometen las innovaciones, no implica dejar de apreciar la complejidad del proceso con implicancias institucionales-organizativas y la afectación de las tramas relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Un elemento común de las entrevistas es que el horizonte de comprensión del proceso de reforma se configura con la historia reciente del nivel secundario. En particular, nos referimos a la presencia en los discursos de las políticas educativas de los noventa y la instauración del Polimodal como referencia para valorar las propuestas de reforma. Así, los directivos y profesores entrevistados señalan:

“Esta ley es una crítica abierta a la ley Federal anterior”. “El nuevo formato me parece más acorde que el EGB”. “Hay una mejor distribución de las materias de ciencias sociales”. “Para las escuelas técnicas hubo cambios efectivos, es creada crea desde una nueva perspectiva”.

Se encontró una alta coincidencia en los profesores y directivos entrevistados en la valoración del énfasis puesto por las políticas educativas en la efectivización de la inclusión, especialmente en lo que refiere a tres marcadores discursivos: *“la obligatoriedad, la inclusión (en referencia a la inclusión de sujetos con NEE, la diversidad social, sexual y cultural) y la permanencia de sujetos con trayectorias escolares frágiles y precarias dentro de la escuela”.* Los directivos de las escuelas privadas entrevistados hacen referencia a la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, como un mandato que redefinió las prácticas excluyentes de alumnos repitentes o de bajo rendimiento usuales en estas escuelas.

Casi la mayoría de docentes y directivos entrevistados pusieron en evidencia el reconocimiento de las bases en que se funda la concepción de inclusión como fundamento de las políticas educativas. En los discursos se reconoce la condición instituyente del

enfoque de derechos como significativo que articula los sentidos de lo escolar, su organización y las prácticas que deberían desplegarse a partir de él.

“Uno de los aspectos más relevantes ha sido el reconocimiento de los derechos...de integrar los chicos dentro de la institución, la ley habla de acompañamiento pedagógico. Se ha trabajado, ha gestionado bien con la provincia”. “El desafío hoy es la integración”.

Los entrevistados acuerdan en el reconocimiento de la tensión que en el cotidiano escolar implica la organización del dispositivo sobre la base de la garantía de derechos, especialmente de los estudiantes. Los entrevistados identifican como elementos nucleares de las políticas el *“protagonismo y derecho de la juventud”, “la mayor participación de los chicos en tema políticos”* y que *“fuese obligatorio que los chicos trabajen en la elección de los centros de estudiantes con representantes de entidades políticas”*. No obstante, profesores y directivos marcan que este es uno de los aspectos que consideran más vulnerables, en tanto que desestabiliza el régimen disciplinar como regla estructurante de la gramática escolar. En palabras de los actores:

“Las normas de convivencia son lo más débil de la ley. Se da gran participación a los alumnos, pero las normas no son claras en relación a los vínculos laborales de los docentes y los contenidos demasiado recortados”.

“Es resistida la ley, ha tomado protagonismo el alumno, las sanciones no existen, no hay normas claras”. “Hay malestar institucional.”

“El Estado deja todo en manos de la escuela”. “Hay un desfase entre la ley y la práctica”

La crisis del régimen disciplinar y el pasaje a un modelo institucional basado en la construcción de un sistema de convivencia, aparece como un elemento que evidencia la tensión en la gramática escolar. El protagonismo del alumno y su reconocimiento como sujeto de derechos y agente de ciudadanía activa, interpelan y subvierten la lógica que sustenta la autoridad docente en el modelo escolar tradicional.

Los docentes entrevistados visualizan la dimensión curricular como uno de los ámbitos en los que el proceso de reforma ha sido más efectivo. Si bien reconocen que la intensidad de la presión del cambio ha mermado progresivamente, los aspectos curriculares tomaron protagonismo en tanto que el modelo de la nueva escuela secundaria implicó desarmar la estructura pergeñada con la implementación jurisdiccional de la Ley Federal (en Catamarca se adoptó el modelo de 9 años de EGB y 3 de Polimodal).

“En los primeros años que se implementó la Ley se armó la estructura, un grupo de docentes participó en los lineamientos curriculares, los docentes han propuestos contenidos y después salió la norma, la reglamentación, esto pasa siempre”

Una de las directoras señala que *“Se acordó la gradualidad en relación a la coexistencia de planes de estudio”*, mientras que otra indica que *“se trabajó sobre los lineamientos curriculares”*, los que *“fueron terminados en el 2016”*.

Otro punto en el que se expresa la tensión en la gramática escolar de la escuela secundaria, es el de la evaluación. Esta tensión se relaciona con la puesta en cuestión de la lógica meritocrática de la escuela frente al carácter instituyente que adquiere el reconocimiento

y abordaje de trayectorias escolares diferenciadas. En las entrevistas, los profesores explicitan de forma reiterada que es necesaria una revisión del sistema de evaluación provincial. Advierten que las propuestas emanadas de los órganos de gestión de las políticas han generado una permisividad que resulta desfavorable para el despliegue de procesos de aprendizaje de calidad y la instauración de una cultura facilista que favorece la vagancia. Los discursos de los profesores trasladan al espacio escolar la lógica social más amplia según la cual las políticas de inclusión favorecen la cultura clientelar y el deterioro de la cultura del esfuerzo, que en el plano de la vida escolar se expresa en el examen como práctica de reconocimiento y distribución de jerarquías. En el relato de los docentes la devaluación de la evaluación profundiza el *“desinterés y la apatía, etc.”*. Las estrategias de evaluación producen como efecto que los estudiantes *“no estudian durante el año, ya que lo que define la nota es el último trimestre....”*. Los estudiantes *“se pueden llevar varias materias previas”, “al año siguiente tienen pruebas muy fáciles para que aprueben solamente”*.

En este sentido, es interesante resaltar el valor que los docentes y directivos le otorgan al mérito como criterio clasificatorio que permite discriminar buenos y malos alumnos. A la vez, las prácticas de evaluación sostienen representaciones sobre el valor formativo del formato disciplinador del examen, en tanto medio para el desarrollo de actitudes, competencias y valores sociales concordantes con el éxito como conquista individual.

Finalmente, resulta no menor la problematización que para los profesores representa la diversificación y reorientación de las instituciones de la secundaria. La agenda de las políticas educativas -con intención de promover la extensión de la obligatoriedad- promovió la configuración de proyectos de terminalidad e inclusión como el Plan FinEs, los Centros de Educación de Jóvenes y Adultos y la instauración de la modalidad de educación rural para el nivel secundario. Esta reconstrucción de las agendas institucionales avizora la necesidad de un análisis más profundo de las disputas sobre los sentidos de la escuela secundaria, reconociendo las singularidades de sus contextos de acción socio-pedagógico-político-cultural.

II- Las TICs en las escuelas secundarias: ¿una inclusión fallida?

Las políticas educativas nacionales, han agendado en sus prioridades la inclusión digital. Su programa más representativo a nivel nacional fue Conectar Igualdad (en adelante CI) dirigido a las escuelas públicas, con la pretensión de promover la inclusión digital como alternativa a la brecha digital y apuesta a la mejora del capital cultural de los sectores vulnerables. Uno de los aspectos de mayor impacto social ha sido el de la incorporación de herramientas digitales, materializada a través de la distribución de netbooks a los estudiantes de escuelas secundarias públicas. Ello ha dado lugar a un reacomodamiento en la escuela secundaria, en tanto que los dispositivos tecnológicos interpelan tanto las reglas estructurantes del orden escolar (el trabajo individual, el control del profesor de la tarea y la actividad cognitiva del estudiante, el orden y la disciplina como pre-condiciones para la enseñanza) como de las prácticas pedagógico-didácticas que son desafiadas a elaborar estrategias metodológicas a partir de/con la aplicación de tecnologías. con clara intención de intervenir sobre las propuestas de enseñanza renovándolas. El Plan Nacional

de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) surgido en un segundo momento, tuvo el propósito de unificar las propuestas de inserción de las TICs en las aulas, con una finalidad pedagógica.

El curso de acción de las políticas públicas para modificar procesos pedagógicos-didácticos mediante la incorporación de las TICs no son automáticas, ni convierten a las estrategias didáctica en infalibles, provocando también resultados, efectos y/o acciones no esperados y/o controvertidas. Sin ánimo de profundizar sobre un tema tan vasto diremos que los profesores y directivos, como las instituciones objeto de nuestra indagación perciben las políticas publicas, las adaptan, las interpretan en cada institución/es. Esta resignificación la realizan desde su cultura, sus referencias institucionales, sus lógicas, prácticas, normas y/o valores que le son propias.

La valoración de los profesores, expresada en los dichos del colectivo de docentes y directivos es positiva en relación al acceso de los alumnos a la netbook como símbolo de estrechamiento de la brecha digital como expresión de la desigualdad social. Así afirman: *“los chicos han tenido la posibilidad de contar con su propias computadora”, “Los chicos han visto como una oportunidad de acceso a la cultura digital”*

Asimismo, señalan como otro elemento positivo la formación en servicio ofrecida a los profesores. *“Fue muy favorable lo brindado por Nación, a partir del programa Conectar Igualdad”. “Nos han brindado material de apoyo, muy interesante para trabajos didácticos”.*

No obstante, a la hora de valorar la puesta en acto de las políticas de inclusión en la escena áulica, los docentes acuerdan que para que se produzcan apropiaciones genuinas es necesario el acompañamiento de las escuelas y el trabajo en equipo. En cuanto a la incorporación de las TIC en las estrategias metodológicas, expresan que su uso es más bien en prácticas áulicas tales como la proyección de una película y la búsqueda de información. Es decir, predomina el uso con fines ilustrativos o de demostración y propicia la posición de los estudiantes como consumidores más que como productores de conocimientos. En algunos casos se alude *“al empleo de las TICs a nivel institucional, para enviar comunicados e información que se realiza a través del correo electrónico e incluso interviene en algunos casos en la elaboración del PEP”* o bien *“se organizan vía online talleres”.*

Docentes y directivos de escuelas de gestión privadas señalan los efectos especulares que las políticas de inclusión digital produjeron en sus instituciones. *“CI no es para estas escuela privadas, pero hemos equipado salas con proyector, tres salas con video. Va cambiado la institución con el uso de las TIC,se usan estas herramientas para la búsqueda de información”. Por el contrario, “el uso del celular es todo un tema”*

“El programa CI no fue para estas escuela privadas. Me parece que se aplicó el criterio de escuelas privadas de Buenos Aires, con altas cuotas, estimando que los alumnos podían tener una compu. Pero no es el caso de todos los alumnos de nuestras escuelas” Por eso *“esta institución, a partir del vacío que dejó no contar con el programa CI, invirtió en pantallas digitales y en la capacitación de los docentes para su uso”.* Y resalta: *“fue genial materializar sobre todo lo visual... potenció capacidades de expresión en los alumnos”.*

La valoración de la inclusión digital en las escuelas de gestión privada es interpretada como un necesario proceso adaptativo frente a las características de la cultura juvenil y no sólo como una demanda de las políticas educativas. Hay una alta coincidencia sobre los alumnos como sujetos tecnológicos, con amplio manejo de estas herramientas frente al aparente desinterés y descompromiso de los profesores por involucrarse en la innovación pedagógica basada en tecnologías. Refieren a la *“resistencia de los docentes al uso de nuevas TICs”*, la *“poca asistencia a las capacitaciones, en algunos cursos hubo solo cinco docentes”* y la constatación de que *“el empleo de estas herramienta es mínimo”*. Los discursos ponen de manifiesto que las instituciones educativas promueven la incorporación de las TIC, generando condiciones materiales para intervenir en la distribución de las netbook. No obstante, en las palabras de los docentes y directivos cambios se explicitan las resistencias de las lógicas institucionales y los modos de hacer pedagógicos del acontecer escolar.

III- Desplazamientos de la Gramática Escolar de la escuela secundaria

En este contexto retomamos la noción de gramática escolar, entendida como el conjunto de reglas estructurantes del discurso pedagógico como dispositivo especializado. David Tyack y Larry Cuban (2001) han dado cuenta de las permanencias de ciertas reglas estructurantes de lo escolar, que persisten más allá de los intentos de reforma de las políticas educativas. Utilizamos el concepto de gramática escolar para dar cuenta de las tensiones y desplazamientos generadas en la puesta en acto de las políticas educativas. Este concepto permite visualizar que mas allá de algunos cambios producidos en los últimos tiempos, ciertos núcleos duros del orden escolar se mantienen en forma estable y sin grandes mutaciones, al menos en líneas generales. Esos aspectos de la gramática se imbrican con la cultura escolar y se expresan en la estructura arquitectónica escolar, los criterios para dividir a los alumnos en clases, los tiempos y espacios de enseñanza y de recreación, la caracterización del saber académico en materias o disciplinas, etc.

Advertimos en los testimonios de docentes y directivos, ciertos movimientos de permanencias y cambios surgidos en diversos ordenes, tradiciones, prácticas, rituales y discursos tensionados por los atravesamientos del contexto socio-cultural-historico y políticos.

Incidir en la gramática escolar significa cambiar las representaciones, los valores, las creencias, tradiciones, los regímenes de promoción y acreditación, las normas y las reglas de las instituciones escolares. Por otra parte, no se trata de resignificar el campo discursivo o los discursos, sino básicamente las acciones, las prácticas institucionales, de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido el discurso de los actores de las instituciones educativas, escenifica un espacio surcado por modalidades tradicionales, hibridado por/con discursos y prácticas nuevas que dramatizan procesos, prácticas y relaciones institucionales marcadas por tensiones que remite a interrogantes de necesaria indagación y problematización. En definitiva, las políticas de reforma de la escuela secundaria desafían los modos habituales de estar en la escuela, remitiendo a valoraciones en relación con otros horizontes posibles para los sujetos que las habitan.

Bibliografía

Casablancas, Silvina; Caldeiro, Graciela Paula; Odetti, Valeria (2016) La mirada de los sujetos de educación secundaria en los nuevos escenarios educativos. ¿Qué cambió a partir de la llegada de las netbooks de Conectar Igualdad? III Congreso Internacional de Educación de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/mirada-sujetos-educac...>

CONECTAR IGUALDAD (s f.) *Programa Conectar Igualdad Información básica para Congresos Regionales*. Buenos Aires. Consultado el 30/9/2016 en 22

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109581/PCIparaCongresosRegionales.pdf?sequence=>

Deuze, Mark (2006): Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society*. N° 22: 63-7

DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

DUSSEL, I., (2011), VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006. Argentina

Tedesco, J.C.(1999) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid. Anay.

Terigi, F., Perazza, R. (2006). Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires.

Tyack, D. y Cuban, L., (2001) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica.

Título: La orientación educativa garantiza el derecho a la educación secundaria. historia y actualidad en la provincia de mendoza

Autoras: Gabriela Inés González, María Sol Couto

Correo electrónico: gabygonzalezbarros@gmail.com, msolcouto@gmail.com

La educación es un derecho y la orientación educativa en la escuela secundaria de la provincia de Mendoza ha posibilitado, a lo largo de la historia, acercar la escuela a los jóvenes y los jóvenes a la escuela.

Se propone indagar las problemáticas actuales y modos de abordaje de los Servicios de Orientación en la escuela media de la provincia de Mendoza, reconociendo los modelos que le dieron origen.

Se trata de una investigación mixta que integra desde el análisis cualitativo, entrevistas en profundidad a profesionales integrantes de los Servicios de Orientación de sedes de supervisión de escuelas secundarias, así como la interpretación de documentos y proyectos; complementando desde un punto de vista cuantitativo con encuestas on line tendientes a indagar la actualidad de los Servicios de Orientación en el nivel medio de la provincia de Mendoza, desde las voces de sus protagonistas.

Las conclusiones parciales muestran la problemática de los servicios de Orientación en la actualidad, carentes de un modelo definido de orientación, desde las políticas educativas, la formación de supervisores y directivos y las resoluciones que reglamentan su funcionamiento.

Palabras claves: Orientación Educativa, Servicios de Orientación, Modelos, Derecho a la educación

Introducción

El presente desarrollo surge de la línea de investigación abordada por nuestro equipo con los proyectos: “Origen y evolución de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza. Diversidad de modelos en distintos niveles y jurisdicciones” (2013-2015) y “Actualidad de los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza: problemáticas, perspectivas, modelos de abordaje y diversidad en las prácticas” (2016-2018), -actualmente en desarrollo- ambos aprobados, y financiados por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo.

El objeto, en el recorte que aquí se presenta, es reconocer las principales problemáticas de los Servicios de Orientación de nivel medio en la actualidad, relevar la existencia de proyectos de orientación y analizar los modelos asumidos a fin de generar conocimiento teórico-práctico relevante como aporte a la reflexión de los equipos.

Entendiendo la complejidad del problema a trabajar se optó por un diseño de investigación mixto. En cuanto a la estrategia cualitativa se trabaja con entrevistas en profundidad a los y las integrantes de los servicios de orientación de las diversas sedes de supervisión de la provincia y la observación documental de los proyectos de intervención e instrumentos de trabajo con los que cuentan.

Para abarcar un universo más amplio se ha difundido una encuesta *on line* (método cuantitativo) a los y las orientadores del nivel medio, sea de secundario orientado o técnico, CENS, tanto de gestión estatal como privada, dependientes de la Dirección General de Escuelas o de la Universidad Nacional de Cuyo.

Se trabaja sobre la premisa de que la educación es un derecho y la orientación educativa en la escuela secundaria de la provincia de Mendoza ha posibilitado, a lo largo de la historia, garantizar el cumplimiento del mismo.

Desde los inicios, los modelos que dieron origen a los Departamentos de Orientación en la provincia de Mendoza, fueron “de servicio” incorporado a la escuela, y “de programas”, ya que la planificación estratégica era la forma de trabajo propuesta. (Negro Moncayo, 2006; Matas Terrón, 2007; Grañeras y Parra, 2008).

El modelo de servicios puede definirse como toda aquella intervención directa que realiza un equipo de profesionales especializados, sobre un grupo de sujetos que presentan una necesidad y demandan la prestación. Se centran principalmente en las necesidades de aquella parte del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o se encuentra en situación de riesgo. (Matas Terrón, 2007:7)

El modelo de programas intenta superar las deficiencias de modelos más tradicionales y de perspectiva terapéutica. Se basa en la intervención como actividad planificada para un contexto determinado, requiere diseño y la intención de obtener objetivos concretos, a partir de la identificación de necesidades puntuales. (Matas Terrón, 2007:8)

En la actualidad no se evidencia una línea clara de trabajo de los Servicios de Orientación, pero se pretende que el trabajo realizado en las distintas gestiones gubernamentales permita la consolidación de un modelo propio, que brinde identidad profesional.

En muchos casos se trabaja “ausente de modelos” según la formación recibida, las exigencias de autoridades, o la excesiva demanda de emergentes. Se propone un abordaje holístico de prevención, intervención y desarrollo individual y social.

Desarrollo

En la actualidad la provincia de Mendoza cuenta con un Servicio de Orientación en cada una de las escuelas secundarias.

Como antecedente más remoto de la Orientación sistematizada, podemos considerar las experiencias de las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, con lo que se denominó “Proyecto 13” durante la década de 1970. El mismo consistió en la implementación de una organización pedagógica que permitía la concentración horaria de cargos docentes, con tiempo completo o parcial, con obligaciones de clase y extra-clase, con la gestión de tutoría de alumnos (Krichesky, 2006). Así comenzaron a conformarse los equipos profesionales especializados, donde la orientación se fue desarrollando a partir de estrategias y proyectos vinculados tanto con la atención de problemáticas de aprendizaje como con la orientación profesional. Con este proyecto se pone de manifiesto la necesidad de especialistas en orientación. Estas escuelas pasaron a jurisdicción provincial en agosto de 1992, conservando los lineamientos de trabajo.

Más adelante, por el año 1979, surgieron experiencias de orientación en escuelas privadas de la provincia de Mendoza, principalmente instituciones de corte confesional, donde se comenzó a contratar la figura del psicopedagogo como único profesional, quien desempeñaba distintas actividades, en función de las necesidades o problemáticas vigentes.

En el año 1987, el gobierno escolar implementó una experiencia piloto mediante la creación de Servicios de Orientación en cinco escuelas, que incluían las figuras de un psicopedagogo (o psicólogo) y un trabajador social, con acciones asistenciales destinadas fundamentalmente al alumnado y su familia.

Luego, en 1993 se puso en marcha el Programa de Retención con Calidad gestado por un grupo de Supervisores de Enseñanza Media. Este Programa fue adoptado por el gobierno escolar como “Programa para el Mejoramiento del Rendimiento Escolar en el Nivel Medio”, popularizado por las siglas PRO.ME.R.E.M., donde una de sus líneas de acción consistía en la creación de Servicios de Orientación en las escuelas urbano - marginales con riesgo educativo.

Con la creación de este programa se cuestionó el enfoque “gabinetista” instaurado aisladamente, en especial en las experiencias anteriores y en escuelas de corte privado - confesional, donde la intervención era predominantemente individual, terapéutica y de intervención tardía.

Se consideró necesario encarar la problemática del fracaso escolar con un encuadre sistémico, contextualizado, con intervención primordialmente preventiva y desde un abordaje grupal (la institución, los grupos clase, grupos operativos, etc.).

En un principio, estos Servicios de Orientación estaban constituidos por Trabajadores Sociales y Psicopedagogos. A través de los años y de distintas gestiones educativas de la jurisdicción se fue ampliando la cobertura de estos profesionales en las escuelas del nivel. Se fueron incorporando profesionales en Ciencias de la Educación para atender a otros miembros de la comunidad educativa que desempeñan un papel clave en el éxito o el fracaso escolar, como lo son los profesores y los directivos.

Los coordinadores de PRO.ME.R.E.M., conjuntamente con los equipos de orientación de las escuelas, produjeron los primeros documentos de especificación y delimitación de las funciones de cada uno de los miembros del Servicio de Orientación.

Durante 1998 se realizaron encuentros de Perfeccionamiento en Servicio de los Departamentos de Orientación abordando distintas temáticas.

Cada profesional tenía 15 horas cátedras, recordemos que los primeros fueron los orientadores sociales y psicopedagogos y luego se incorporaron los asesores pedagógicos. Lo valioso de este proyecto fue que trabajaba para la inclusión, entendiendo que todos los jóvenes y adultos residentes en esta provincia podían completar sus estudios.

En 1999 este proyecto no continúa ya que asume otra gestión política, pero quedan en las escuelas los cargos y los profesionales.

Con esa gestión se avala la creación de tutorías en el nivel secundario. Se ofrecían 2 hs. de tutoría para cada 8° y 9° de cada escuela horas que se agregaban a la propuesta curricular, como un espacio más, evaluado como el resto de las materias. Comienzan instancias de capacitación para estos equipos cuyos perfiles son de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía principalmente. Se implementan en el 2001 y se realiza un reajuste en marzo del año 2005 ya que distintos cambios curriculares, la obligatoriedad extendida y la evaluación poco satisfactoria de las tutorías implicaba que se agruparan las horas de estos profesionales en paquetes de 12 hs. y 13 hs. por escuela. De esta manera,

cada escuela secundaria tuvo Coordinadores Pedagógicos para la EGB3 con los paquetes horarios antes detallados, en total 25 hs. en cada institución destinadas para esta función. La figura del Coordinador Pedagógico, incorporada en el año 2005, (Res. N° 167-05-DEByP) y se crea a raíz de las dificultades que encuentran los alumnos en su paso por instituciones que pertenecen a diferentes niveles del sistema pero que deben cumplir con la obligatoriedad de la escolaridad básica, acrecentada a nueve años, según la Ley Federal de Educación N° 24.195.

El Coordinador Pedagógico de este modo, se incorpora al Servicio de Orientación, centralizando sus acciones en un trabajo “de campo”, mano a mano con los alumnos y los docentes de los cursos asignados.

La norma legal señala, que las tareas del Coordinador Pedagógico se orientan al “seguimiento, monitoreo y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, priorizando el trabajo con alumnos, profesores y preceptores de 8° y 9° año de la EGB”. Las reformas educativas en todo el país, a raíz de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, del año 2006, trajeron aparejadas la universalización y obligatoriedad paulatina de la educación secundaria, lo que llevó a fortalecer y normalizar las funciones de los profesionales de la orientación²⁶.

Recién en 2007 surgen en nuestra provincia, las resoluciones de los integrantes de los Servicios de Orientación que reglamentan todas las funciones de cada uno de los actores intervinientes.

En la actualidad, la mayoría de las escuelas de Educación Secundaria Orientadas y Técnicas de Mendoza de gestión pública estatal cuentan con:

- **Asesor Pedagógico** cuya competencia prioritaria es para Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación y las funciones generales son orientar el desarrollo curricular, asesorar en los procesos de enseñanza y los proyectos que se llevan a cabo. El rol que cumple a nivel institucional es trabajar fundamentalmente con directivos y profesores.
- **Orientador Psicopedagógico** cuya competencia es primordialmente para Profesores y Licenciados en Psicopedagogía. Las funciones generales son el monitoreo e intervención en los procesos de aprendizaje y trabaja fundamentalmente con los alumnos.
- **Orientador Social** cuya competencia es para Trabajadores Sociales, las funciones generales son promover el desarrollo social y favorecer la convivencia de los distintos actores de la comunidad. Dentro de las escuelas trabaja fundamentalmente con padres, alumnos y comunidad en general.
- **Coordinador Pedagógico** para el ciclo básico de la escuela secundaria cuya competencia es compartida por profesionales en Ciencias de la Educación y en Psicopedagogía. Las funciones generales son monitorear y mejorar el proceso de

²⁶ La Declaración Universal de los Derechos Humanos data de 1946 y en la misma se reconoce a la educación como un derecho fundamental, mismo que en nuestro país se reconoce en el artículo 14 de la Constitución Nacional. Recién con la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206) podemos dar cuenta del efectivo reconocimiento de la educación como un derecho. Es notable reconocer en la letra de la ley el énfasis en la perspectiva de derecho por sobre la mirada de “servicio educativo” que primaba en la Ley Federal.

enseñanza-aprendizaje. Trabajan fundamentalmente con alumnos, preceptores y profesores del ciclo básico.

Por otro lado, en 2007 se crearon en cada Sede de Supervisión de nivel medio, un Servicio de Orientación constituido por los mismos perfiles profesionales de las escuelas, cuyas tareas son: monitorear el trabajo del servicio de cada escuela acompañando la gestión del supervisor, detectar instituciones con mayores debilidades, focalizar problemas y sugerir proyectos.

Este crecimiento de las plantas institucionales, con la incorporación de profesionales orientadores, se acompaña con la creación del área 21 por parte de la Junta Calificadora de la educación secundaria; específica para la Orientación. Esto significa una incorporación plena de profesionales y la posibilidad de quedar efectivos en el cargo.

De esta manera, los Servicios de Orientación Institucional (S.O.I.) con todos sus integrantes, deben trabajar en forma interdisciplinaria frente a cada problemática institucional, transformándose en garantes del derecho a la educación de todos los alumnos de la escuela secundaria.

Frente a este imperativo, se ponen en práctica los acuerdos logrados por el Consejo Federal de Educación (Res. N° 93/09-MEN) que garantizan el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajustan a requerimientos locales de cada provincia permitiendo alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales y se elaboran lineamientos políticos y estratégicos para el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria.

En estos lineamientos se hace explícita la propuesta de apoyo institucional a las trayectorias escolares con el objetivo de acompañar, diseñar y aplicar propuestas de enseñanza que den nuevas oportunidades de aprendizaje.

La provincia de Mendoza elabora su régimen académico explicitado en la Res. N° 682-DGE-2012 haciendo hincapié en las estrategias para trabajar las trayectorias escolares reales.

Se resuelve asumir como principio básico y orientador de toda la política educativa provincial que todos los adolescentes y jóvenes pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se pone en el centro de la toma de decisiones políticas y técnicas a las trayectorias escolares reales de los estudiantes. De esta manera se da preferencia al derecho de la educación enriquecida de los alumnos de la escuela secundaria.

Se explicitan acciones de acompañamiento y cuidado del recorrido escolar de aquellos alumnos que todavía no ingresan a la educación obligatoria y que mantienen una escolaridad de baja intensidad.

Queda explícita la función relevante de los Servicios de Orientación que deben dar respuesta a la singularidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. Concretamente, se sugieren planes de apoyo al estudiante, itinerarios diferenciados con coordinadores y profesores, prácticas de enseñanza con distintos formatos –talleres, seminarios, jornadas de profundización, salidas de campo, etc.- con distintos agrupamientos de los alumnos.

En este contexto, los S.O.I. se constituyen en grupos preventivos primarios frente a problemáticas del aprendizaje, de convivencia y emocionales que puedan abordarse desde una perspectiva sistemática.

Sin embargo, las conclusiones de nuestra indagación recogidas hasta el momento, a través de la encuesta *on line* realizada a los profesionales de los Servicios de Orientación de toda la provincia muestra que son muchas las dificultades que atraviesan sus integrantes, entre las cuales podemos sintetizar:

Institucionales:

Resoluciones de la D.G.E. que en lugar de colaborar burocratizan nuestra tarea y obstaculizan la rápida solución de los problemas.

Falta de formación de los directivos, en muchos casos desconocen las funciones de los miembros del servicio y delegan en ellos tareas que no corresponden. Toman decisiones sin considerar al servicio parte del equipo de gestión y cometen errores que comprometen la función de los profesionales.

Mala o escasa comunicación con los directivos.

Falta de apoyo del equipo directivo y la falta de valoración de nuestra función por parte del entorno laboral.

Los temores de los directivos dado su desconocimiento y su tendencia a "dejar a todos contentos".

Diferencias dentro del equipo directivo. Diferentes posicionamientos para abordar una temática o problema.

Poco conocimiento y visibilización del servicio por los miembros de la escuela.

La falta de coordinación de acciones, y de criterio común para proceder frente a diversas situaciones.

Desempeño aislado del rol.

Laborales:

Discontinuidad en los cargos, condiciones laborales inestables, cambios constantes (reemplazos).

En muchos casos, falta de espacio físico para el trabajo del servicio.

Carga horaria insuficiente para planificar en equipo y llevar a cabo los proyectos acordados.

Poca adecuación de la carga horaria a la matrícula escolar.

Personas que ejercen en el servicio con títulos no afines que, según los encuestados, toman decisiones subjetivas sin conocimientos profesionales.

La falta de comunicación, de reuniones de equipo, de perfiles profesionales que a veces no encajan en el rol. Por ejemplo que un psicólogo sea asesor o coordinador pedagógico.

Falta de recursos para realizar visitas domiciliarias.

Se hace mucho y se valora poco el trabajo.

Sociales:

Exceso de problemas sociales, económicos, afectivos, no sólo entre los alumnos sino entre los docentes.

Atención desmedida a la demanda, a las problemáticas externas a la escuela, obliga a dejar de lado lo planificado.

La falta de redes o respuestas de otros organismos para ayudar a solucionar problemas. En términos generales, el acercamiento a los profesionales de S.O.I. puso de manifiesto que existe un gran avance en el reconocimiento de la orientación educativa inserta en la vida institucional de las escuelas secundarias de gestión pública y estatal de la provincia de Mendoza.

Del mismo modo, se manifestó cierta insatisfacción por los resultados de la tarea que realizan debido a la falta de continuidad en las políticas educativas.

El trabajo “a demanda” desborda la posibilidad de un modelo basado en programas. En muy pocos casos, pueden realizar un proyecto interdisciplinario de intervención entre todos los miembros del S.O.I., por lo general no tienen un modelo discutido y asumido en común, y en aquellos casos en que logran planificarlo, no pueden concretarlo por los emergentes.

Las problemáticas sociales, culturales y económicas desvirtúan la función esencial de la escuela y el requerimiento de respuestas a los distintos integrantes del S.O.I. es permanente, exigiendo inmediatez en la solución de las situaciones.

Muchas veces, son los directivos quienes plantean estas exigencias sin tener en cuenta las tareas específicas y las competencias profesionales de cada título.

Conclusiones

Como mostramos en el desarrollo histórico, los Servicios de Orientación en la provincia de Mendoza, fueron creados con un modelo de “servicios” incorporado a la escuela, y un modelo de “programas”, proponiendo a la planificación estratégica como una forma de trabajo.

En la actualidad no se evidencia un eje claro de trabajo de los S.O.I., ya que se da respuesta permanente a la demanda y se asumen actividades y responsabilidades que exceden el perfil profesional de cada integrante.

En muchos casos se trabaja “ausente de modelos” según la formación recibida, las exigencias de autoridades, o la excesiva demanda de emergentes.

Las políticas educativas no valorizan el lugar de los profesionales, demandando sólo resultados cuantitativos (porcentaje de aprobados, porcentaje de presentismo, etc.) a lo que se añaden los cambios gubernamentales que no siguen una misma línea de acción y “destejen y vuelven a tejer” según sus propios criterios.

Los equipos directivos, no siempre están formados para comprender el trabajo de los Servicios de Orientación como “mano derecha”, como órgano que acompaña a la gestión desde una mirada profesional.

La demanda al mal llamado “gabinete” desborda las posibilidades horarias e imprime una mirada más cercana al consultorio, al médico que cura y que resuelve los problemas mágicamente, que a un equipo profesional que puede prever y prevenir situaciones de mayor complejidad, con la planificación de acciones conjuntas, y de resolución interdisciplinaria o en red con otras instituciones.

La intervención de los Servicios de Orientación en las instituciones es fundamental para lograr un vínculo pedagógico más potente entre estudiantes y docentes, reflexionar con los equipos directivos y docentes sobre las implicancias éticas y políticas de trabajar desde esta perspectiva de derecho, diseñar proyectos de acompañamiento contextualizados para garantizar el sostén de los estudiantes en el sistema educativo, acompañar a los docentes en la implementación y evaluación de los proyectos, reflexionar y trabajar junto con los actores institucionales sobre las trayectorias reales y diversas de los estudiantes de cada institución para diseñar acciones preventivas contextualizadas.

El modelo de intervención que se propone desde esta investigación implica un abordaje holístico de prevención, intervención y desarrollo individual y social, en construcción permanente (Arencibia, 2002) donde participan todos los actores políticos, sociales e institucionales, que se encuentre a medio camino entre la teoría y la práctica.

Referencias bibliográficas

Arencibia, J.S. (2002) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. (Manuales Docentes de Psicopedagogía).

Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coord.) (2008) *Orientación Educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y documentación educativa. Ministerio de Educación, política social y deporte. Gobierno de España.

Krichesky, M. (Coord.) (2003) *Proyectos de Orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) (2011) *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Matas Terrón, A. (2007) *Modelos de orientación*. Aidesoc. (en línea). Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/16513162/Modelos-de-Orientacion-Educativa-281207>
[Consultado el 8 de febrero de 2013]

Negro Moncayo, A. (2006) *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó.

Resoluciones

Res. N° 167-05-DEByP

Res. N° 93/09-MEN

Res. N° 682-DGE-2012 y sus modificatorias.

Res. N° 445-DGE-2013 y sus modificatorias.

Título: ¿Qué transformaciones de la escuela secundaria se impulsan desde las políticas públicas en la actualidad? Una aproximación a los principales sentidos expresados en los documentos oficiales

Autoras: Melina Sileoni, Daniela Saenz, Silvia Paredes

Correo electrónico: melisileoni@gmail.com, daniela.e.saenz@gmail.com, silm.paredes@gmail.com

Este trabajo presenta un análisis documental considerando las transformaciones en el formato escolar propuesto por las políticas educativas y curriculares de la provincia de Córdoba desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 para el nivel secundario. Se presenta la lectura y sistematización de las resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación: 79/09, 84/09, 88/09, 93/09 y 103/10 y de los documentos de apoyo de la Provincia de Córdoba.

Las resoluciones nacionales prescriptas como acuerdos federales, resultan centrales al direccionar la acción política estatal, como garante de las condiciones para que sean incluidos social y culturalmente, a partir del ejercicio efectivo del derecho a la educación. Los documentos presentan recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de las regulaciones Jurisdiccionales y en sintonía, la provincia de Córdoba, diseña alternativas para la enseñanza en la educación secundaria, reconociendo la necesidad de replantear la gestión.

institucional y pedagógica. La lectura y la sistematización de estos documentos nos permiten identificar las ideas fuerza en las que se centran para dotar de orientaciones al accionar a nivel nacional, provincial e institucional y para generar transformaciones en las formas organizacionales, en la gestión institucional y en las prácticas de la enseñanza.

Palabras claves: Normativas, Formato escolar, trayectorias escolares, obligatoriedad escolar

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta constituye un avance de una línea de trabajo que forma parte de un proyecto de investigación radicado en la Universidad Nacional de Villa María. El proyecto - denominado "**Transformaciones del formato escolar. Novedades en las políticas educativas y en las políticas curriculares en relación con las nuevas infancias y juventudes**"- parte de una interrogación general formulando como problema de investigación: *¿Cuáles son las transformaciones en el formato escolar moderno promovido por las políticas educativas y curriculares que atiendan a las nuevas configuraciones de infancia y juventud?*

En nuestro caso, focalizamos la búsqueda en el nivel secundario desarrollando sucesivas aproximaciones al mismo; en una primera instancia –y es lo que se compartirá en esta ponencia- abordamos una análisis de documentos oficiales que nos permitieran analizar –a este nivel- cuáles son las transformaciones que allí se proponen.

Esto exigió desarrollar la tarea que aquí se presenta: sistematizar la documentación tanto nacional como provincial donde se exponen criterios, normas, novedades organizacionales para la escuela secundaria. Definimos también un recorte temporal vinculado a una periodización de la política pública, de allí que tomamos como referencia inicial la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006 hasta la actualidad.

El objetivo de esta presentación es exponer la sistematización de los documentos que proponen transformaciones de la escuela secundaria, señalar las ideas fuerza más significativas en cada uno de ellos e iniciar cierta problematización sobre los mismos que serán las líneas de trabajo con las que se continuará la indagación.

Las normativas que transforman la escuela secundaria. ¿Cuáles son y qué proponen?

La Ley Nacional de Educación sancionada el 14 de diciembre de 2006 define a “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado*” (art.2 LEN) esta definición, central para la política educativa de un país, requiere generar modificaciones y sostener políticas que permitan que estas declaraciones de principios se constituyan en una oportunidad real para todos los niños, niñas y jóvenes.

En relación al nivel secundario se produce una definición que es sustantiva y es la obligatoriedad del nivel. Comienza a considerarse los esfuerzos que el sistema debe generar para construir las condiciones –políticas, institucionales y áulicas- que éste requiere y; en este contexto se muestran las importantes cifras de repitencia, deserción y abandono escolar que son, ahora, preocupación y responsabilidad del Estado.

Si bien no es un fenómeno nuevo –un importante porcentaje de la población no accedía a la escuela secundaria en nuestro país históricamente- es una cuestión que se constituye en un problema de la política pública cuando se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria. La inclusión de los jóvenes a la escuela secundaria es un objetivo de la política educativa y un problema cuando no se consigue.

Tal como señala Gabriela Diker (2013) la obligatoriedad de la escuela secundaria hace que se amplíe, por esta definición política, la población escolarizable y se defina como excluidos a todos aquellos jóvenes que deberían participar de este nivel y no lo están haciendo. Definido el nivel como derecho y obligación hace que la exclusión sea conceptualizada como una vulneración a ese derecho expresado en la Ley de Educación Nacional. Esto nos permite señalar un primer aspecto que luego retomaremos, que la exclusión de un nivel no es un atributo de un sector poblacional sino que es resultado, el efecto de una definición política. (Diker, G. 2013)

La obligatoriedad instala el acceso al nivel secundario de nuevos públicos, de sectores sociales que tradicionalmente no accedieron a la misma, de esta manera la construcción de *ese* alumno de la escuela secundaria se ve conmovido por los alumnos reales que habitan las instituciones y los que deben habitarla y aún no han ingresado a ella.

En este sentido observamos que en los marcos normativos se expresan estas preocupaciones, por ejemplo la resolución 79/09 expresa que “*los principales problemas de la educación obligatoria están relacionados con el acceso a la escolarización, las trayectorias escolares de los alumnos y las condiciones organizacionales y pedagógicas en que se inscriben, la calidad de los aprendizajes, la organización de las instituciones educativas, el planeamiento y la gestión administrativa del sistema.*” (p. 9).

En este encuadre, los documentos realizados por el Consejo Federal de Educación vienen a direccionar, orientar y sugerir a las Jurisdicciones acciones políticas para posibilitar y garantizar el derecho de los sujetos a la permanencia y continuidad de sus trayectorias escolares, produciendo cambios estructurales en pos a dicha finalidad. Es aquí donde se

inscribe nuestro análisis documental, en las transformaciones de las condiciones organizacionales y pedagógicas haciendo hincapié a los formatos escolares propuestas por las políticas educativas y curriculares de la provincia de Córdoba.

Leemos los documentos en la búsqueda de las ideas fuerza que expresa en relación a transformaciones del nivel para cumplir los propósitos que la política pública le ha asignado.

Para ello, se analiza los documentos mencionados corresponden a las siguientes resoluciones del Consejo Federal de Educación en concordancia con el trabajo a realizar: Resolución 79/09: “Plan Nacional de Educación Obligatoria”

Resolución 84/09: “Lineamientos Políticos y estratégicos de la educación Secundaria”

Resolución 88/09: “Planes Jurisdiccionales de Mejora Institucional”

Resolución 93/09: “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria”

Resolución 103/10: “Propuestas para la inclusión y/o regulación de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria”

Además de documentos de apoyo de la provincia de Córdoba:

Diseño Curricular Educación Secundaria. Encuadre General.

Diseño de Alternativas para la Enseñanza en la Educación Secundaria: más oportunidades para la apropiación y construcción de saberes.

Diseño de Alternativas para la Enseñanza: Jornadas Intensivas De Producción (J.I.P.)

Diseño de Alternativas para la Enseñanza: Jornadas de Profundización Temática (J.P.T.)

Diseño de Alternativas para la Enseñanza: Instancias de Trabajo Compartido Entre Espacios Curriculares Del Ciclo Orientado (I.T.C.)

Diseño de Alternativas para la Enseñanza: Tutorías De Apoyo A Las Trayectorias Escolares.

Elementos claves de la lectura de los documentos

Tal como expresamos, la sistematización de los documentos se realizó en clave de considerar las ideas fuerza, los sentidos políticos e institucionales más relevantes y que se constituyeran en propuestas de modificación del formato escolar clásico.

Toda expresión que vaya en el sentido de generar otras condiciones para la escolarización de los jóvenes, diferente a la matriz socio histórica de la escuela secundaria que se instituyó como selectiva, excluyente, enciclopedista, destinada a formar a los sectores medios y altos y propedéutica de los estudios universitarios, es sobre la que detuvimos nuestra atención.

Para la presentación sostendremos este criterio, considerar como tópicos centrales de la documentación analizada, estos son: obligatoriedad, acompañamiento a las trayectorias educativas; Alternativas para la enseñanza e incorporación de nuevos formatos.

Obligatoriedad: Definir la totalidad de la escuela secundaria como obligatoria es una definición sustancial que compromete al Estado, a las instituciones y a los docentes a repensar el modelo organizacional y pedagógico que ha sido hegemónico hasta hoy. En

el ARTÍCULO 16 de la Ley de Educación Nacional sostiene que *“la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.*

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”(Ley de Educación Nacional, p. 3).

La bibliografía pedagógica se hace eco de estas transformaciones señalando el compromiso político que esto supone:

“La obligatoriedad de todo el nivel secundario determinada por la Ley de Educación Nacional (2006) significó un cambio de paradigma que acarrea consecuencias directas para las políticas educativas, ya que ahora se deben garantizar no solo la oferta educativa en todos los territorios del país, sino también desarrollar las estrategias necesarias para que todos efectivamente accedan a ella y puedan transitarla y concluirla satisfactoriamente” (Bottinelli y Sleiman, 2014, p. 4)

En este sentido, el nivel secundario presenta una relevancia en tanto que es el último nivel al que se le da el carácter de obligatorio y desafía cotidianamente –tanto a nivel de las políticas como de las aulas- su efectivo cumplimiento. Dentro de los aspectos más importantes presentes en las resoluciones anteriormente mencionadas, el fortalecimiento institucional es central para posibilitar la obligatoriedad del nivel secundario (Resolución 88/09).

Como nos dice Tiramonti, *“la escuela media enfrenta hoy una serie de nuevas exigencias. En la segunda mitad del siglo XX se produjeron una serie de transformaciones de orden social, político, económico y cultural que modificaron la vida cotidiana de la gente y, a la vez, impactaron significativamente en la conformación de las subjetividades y las identidades”*(p. 10); es posible asumir –entonces- que el modelo de la vieja escuela media, para *“unos pocos”* ya no responde a las necesidades actuales.

En la resolución 88/09 se hace alusión a la sugerencia de la implementación de una estrategia para afianzar el vínculo entre los gobiernos educativos jurisdiccionales y sus instituciones reforzando equipos políticos y técnico-pedagógicos que puedan asistirlos con la intención de llegar a al cambio tan buscado. Todo el sistema educativo está abocado al diseño e implementación de procesos de mejoras que combinen la evaluación diagnóstica, las metas y líneas de acción, el financiamiento del mismo, y la gestión educativa y el seguimiento de dichos procesos y los resultados obtenidos.

Se hace énfasis en otra concepción que se repite en los documentos sistematizados, y es el caso de **inclusión**. En la resolución 103/10 se hace hincapié a la gran importancia en el ingreso, permanencia y egreso del joven y/o adolescente, señalando a que pudiera concluir con la obligatoriedad escolar y se pudiera, por medio de planes y estrategias mejorar la trayectoria escolar de estos sujetos. Considerando, entre otros requisitos, el sostenimiento de altas expectativas, ofreciendo formas de escolarización adecuadas a los contextos y a las necesidades específicas, estar inscriptas en políticas interinstitucionales

y/o intersectoriales, asentarse en las fortalezas de las diferentes modalidades, las propuestas a término e implementarse exclusivamente a partir de la demanda real relevada en una zona determinada.

Alternativas para la enseñanza e incorporación de nuevos formatos: La resolución 93/09 orienta al replanteo del modelo pedagógico e institucional en el marco de la educación secundaria obligatoria, con la intencionalidad de habilitar diversas propuestas de enseñanza (art 1.2), enfatizando en el interrogante principal y esencial de nuestras prácticas de enseñanza de qué y cómo aprenden, qué y cómo enseñó, contemplando el contexto socio-cultural y la revisión micropolítica a través de estrategias de inclusión para los nuevos sujetos que hoy asistente en las escuelas secundarias.

En la resolución se menciona, propuestas de enseñanza disciplinares, propuestas de enseñanza multidisciplinarias, propuestas de enseñanza sociocomunitarias, propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión de los aprendizajes, propuestas de enseñanza complementarias, propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares.

Las propuestas pedagógicas descritas vienen a poner en tensión los modelos pedagógicos tradicionales, los sentidos y las orientaciones del sistema educativo de nivel secundario, la organización de espacios/tiempo, el uso de los recursos y el ambiente de aprendizaje. Al definir la propuesta formativa del nivel secundario la resolución 84/09, expresa que *“en las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden. Al mismo tiempo, estos formatos deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel”* (art 39 y 40, p. 12-13).

En clave de habilitar diversas propuestas de enseñanza, la resolución 84/09 reconoce la heterogeneidad de los sujetos que aprenden al *“incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender”* (art 3.3) y, considerando trayectorias escolares diversas, propone pensar tres recorridos organizadores, sin ser ellos los únicos posibles.

Recorridos en el marco de la estructura curricular: *“pueden plantearse respecto de la posibilidad de que el alumno opte (sea a nivel de disciplinas equivalentes del plan de estudios o de un recorrido posible, entre otros a elegir dentro de una disciplina o espacio curricular); la cuatrimestralización; los formatos diversos para el desarrollo de la enseñanza (talleres, ateneos, proyectos, etc); la extensión de los ámbitos de aprendizaje (cursadas en otras instituciones acreditadas por la escuela.*

Recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos de la producción de conocimiento, articulados a partir de temas o problemas específicos. Estos recorridos podrán organizarse a partir de nuevas formas de agrupamiento de los alumnos e incorporando otros lugares, por fuera de la escuela, a ser transitados por los alumnos con

sus profesores o con otros actores de la comunidad que se integren a la propuesta educativa de la escuela.

Recorrido donde se consolide, ajuste y amplíe la experiencia de los Centros de Actividades Juveniles u otras formas o denominaciones que adopte este tipo de iniciativas

Escuela Secundaria y Diseño Curricular de la Provincia de la Córdoba

En el diseño curricular de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba, en su Tomo I. Encuadre general, el documento inicia planteando la necesidad de garantizar la obligatoriedad como derecho ciudadano, lo que implica repensar la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria.

Para el logro de las finalidades y objetivos que expresa, el Diseño define “*alternativas para la enseñanza*” (p. 16) planteando la necesidad de modificar los diseños organizativos y curriculares en cuanto a espacio, tiempo, modos de organización del saber y propuestas de trabajo pedagógico.

Estas nuevas configuraciones en las alternativas para la enseñanza, los enmarca en los formatos curriculares que “*constituyen alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los distintos espacios curriculares. Cada uno de ellos responde a diversos modos de intervención según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar*” (p. 17).

Para eso sugiere: organizar actividades con distintas intencionalidades pedagógicas, diversos modos de organizar a los docentes, diferentes espacios, la incorporación de otros actores y una nueva estructura temporal.

Al momento de pensar el currículum institucional, los equipos docentes y directivos podrán optar (en el marco de las orientaciones para la enseñanza propuestas para cada espacio curricular) por una o diferentes combinaciones de los siguientes formatos: materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo (p.17).

El documento de apoyo “*El diseño de alternativas para la enseñanza en la educación secundaria: más oportunidades para la apropiación y construcción de saberes*”, propone la organización de: Jornadas intensivas de producción en formato taller, Jornadas de profundización temática donde se articulan docentes de diferentes espacios Instancias de trabajo compartido entre espacios del ciclo orientado, Tutorías de apoyo a las trayectorias escolares; continuación se detalla:

- **Jornadas Intensivas De Producción (J.I.P.)**

Éstas cuentan con el objetivo de desarrollar formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los alumnos, pudiendo acercarse a otros saberes y prácticas de apropiación y producción no sólo científica sino también académica y cultural. Estas jornadas adquieren formato taller y suponen un hacer creativo y a su vez, reflexivo abarcando el horario escolar regular completo. Y se diseñan con el planteo de

objetivos, fundamentación, aprendizajes y contenidos, tareas y actividades, la previsión de espacios y ambientes, el agrupamiento y la división de roles dentro de cada equipo, materiales de apoyo, y las modalidades, criterios e instrumentos de evaluación. Cabe destacar que según la especialidad, el contenido del formato irá variando.

- Jornadas de Profundización Temática (J.P.T.)

Son instancias de trabajo escolar colectivas, donde el docente dependiendo del espacio curricular que ocupe, aporta a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Las mismas cuentan con distintos formatos: taller, ateneo, proyecto. Lo importante es poner en juego diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema en torno al mundo económico, social, político y/o cultural, reconocido como dilemático para la institución. Al igual que las J.I.P, en este caso se diseñan actividades, se prevén los recursos y la evaluación, como cierre se busca integrar y experimentar todo lo producido en el desarrollo.

- Instancias de Trabajo Compartido Entre Espacios Curriculares Del Ciclo Orientado (I.T.C.)

Estas Instancias constituyen una opción de innovación pedagógico-institucional al posibilitar la integración (no forzada) de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares, pertenecientes al Ciclo Orientado, relacionados o afines entre sí, con cierta complementariedad y/o similitud de objetos de estudio y propósitos formativos. Se realizan entre dos docentes de espacios curriculares distintos, de una misma división. Cabe resaltar que presentan la misma estructura que los J.I.P.

- Tutorías De Apoyo A Las Trayectorias Escolares.

El objetivo que persigue en el documento es el de reflexionar sobre lo que se viene realizando en las instituciones y “reorientar los espacios de tutorías y el aprovechamiento de las horas institucionales como nuevas oportunidades para el aprendizaje”. Es significativamente interesante, proponer desde el espacio de tutorías diferentes formatos (taller, proyecto, materia/ asignatura), además de redefinir espacios físico y tiempo en que se llevan a cabo. Asimismo, las tutorías pueden concretarse en un acompañamiento en el aula o bajo modalidad de pareja pedagógica (tutor y docente).

En cuanto a la institución, sugiere el idear un “Plan Tutorial”, que especifique personal a cargo y acciones a realizar. En éste accionar, el documento menciona algunas situaciones concretas que requieren del acompañamiento: proceso de ambientación, en la tarea de “aprender el oficio de estudiante” de secundaria. Seguimiento académico y apoyo escolar específico. Espacios y tiempos específicos para tratar temas relativos a la escolarización.

Las modificaciones que prescriben transformaciones en todo el sistema educativo pero que parecen centrarse en la escuela secundaria con mucha fuerza, no dan muestras aún de haber logrado cambios significativos en las culturas institucionales que permitan el logro de los objetivos y propósitos que definen. Terigi (2008), propone un conjunto de consideraciones sobre los rasgos de la organización de la escuela secundaria que pueden echar luz sobre las dificultades que enfrentan los cambios en el nivel. La autora señala que *“la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por*

especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar” (p. 64)

En este sentido, las transformaciones que se promuevan no solo deberán pensarse en el plano pedagógico sino que deberán ir acompañadas de cambios en las estructuras burocráticas del sistema que adecuen los procedimientos organizativos y administrativos a los nuevos formatos que se pongan en marcha.

Algunas reflexiones para un cierre parcial

Los documentos en los que se expresa la política pública incluyen estas “nuevas” categorías; ponemos entre comillas a *nuevas* no porque sean efectivamente nuevas en el lenguaje pedagógico, sino porque adquieren una relevancia diferente cuando son pronunciadas en un documento oficial, allí el Estado está generando una doble operación, por un lado la vuelve prescripción y a la vez la asume como responsabilidad.

En este sentido leemos como “nuevas” las categorías de obligatoriedad, acompañamiento a las trayectorias, las alternativas para la enseñanza y las transformaciones de los formatos.

Esta constatación, esta lectura documental abre a problematizar las maneras en que las instituciones se apropian de estas prescripciones, las hacen suyas, las reinterpretan, las traducen en las prácticas pedagógicas, institucionales y áulicas. Y esta curiosidad motoriza una nueva etapa de la tarea que será, justamente, salir a las escuelas a relevar los relatos que los actores instituciones tienen sobre los modos en que la política se vivifica en sus experiencias institucionales.

Bibliografía

DIKER, G. (2013). Paradojas y retos de la inclusión en el ámbito escolar (Video) En Ser con Derechos. Programa de Formación sobre Desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales. Colombia. En: <https://vimeo.com/59399885> Recuperado 14 de agosto de 2015.

BOTTINELLI, L.; SLEIMAN C. (2014). ¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria. Dossier del Observatorio Educativo de la UNIFE.

TERIGI, F (2008) Los cambios en la escuela secundaria argentina, por qué son necesarios, por qué son difíciles? En Revista Propuesta Educativa FLACSO, N° 29, año 17.

TIRAMONTI, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910, Especial - Out.

Documentos

- Diseño Curricular De La Escuela Secundaria De La Provincia De Córdoba, En Su Tomo I. Encuadre General 2011-2015. Ministerio De Educación De La Provincia De Córdoba. Secretaría De Educación. Subsecretaría De Promoción De Igualdad Y Calidad Educativa. Dirección General De Planeamiento E Información Educativa.
- Resolución 79/09. Consejo Federal De Educación. 28 De Mayo De 2009.
- Resolución 84/09. Consejo Federal De Educación. 15 De Octubre De 2009.
- Resolución 88/09. Consejo Federal De Educación. 27 De Noviembre De 2009.
- Resolución 93/09. Consejo Federal De Educación. 2009
- Resolución 103/10. Consejo Federal De Educación. 24 De Junio Del 2010.
- LEY N° 26.206: LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL
- El diseño de alternativas para la enseñanza en la educación secundaria. Secretaria De Estado De Educación. Subsecretaria De Estado De Promoción De Igualdad Y Calidad Educativa. Área De Gestión Gestión De Políticas Pedagógicas Y Curriculares. Desarrollo Curricular. 2013
- Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del ciclo orientado. 2013
- Diseñando alternativas para la enseñanza: Jornadas Intensivas De Producción. Ministerio De Educación. Secretaría De Estado De Educación. Subsecretaría De Estado De Promoción De Igualdad Y Calidad Educativa. Equipos Técnicos Del Área De Desarrollo Curricular. 2013
- Diseñando alternativas para la enseñanza: Jornadas De Profundización Temática. Ministerio De Educación. Secretaría De Educación. Subsecretaría De Estado De Promoción De Igualdad Y Calidad Educativa. Equipos Técnicos Del Área De Desarrollo Curricular. 2013
- Diseñando alternativas para la enseñanza: Tutorías De Apoyo A Las Trayectorias Escolares. Ministerio De Educación. Secretaría De Estado De Educación. Subsecretaría De Estado De Promoción De Igualdad Y Calidad Educativa. Equipos Técnicos Del Área De Desarrollo Curricular Y PROMEDU 2013

Título: El turno noche. Tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria

Autoras: Silvia Servetto, Adriana Bosio

Correo electrónico: redbosio@hotmail.com

Las reflexiones que aquí se presentan derivan de un trabajo de investigación cuya intención fue abordar una línea de investigación, vinculada a la problemática de la desigualdad en la escuela media en contextos específicos. Se buscó analizar de qué modo la escuela enfrenta los desafíos de la desigualdad social, en un contexto de políticas educativas y sociales que plantean el derecho a la educación, la inclusión e igualdad social en escenarios de arraigadas prácticas sociales de discriminación y exclusión.

El trabajo está centrado en los alumnos del turno noche de una escuela del interior provincial, en una zona donde el auge del capital agroexportador alcanzado en los últimos diez años ha marcado aún más las desigualdades sociales en la población. Se buscó relacionar las historias escolares y sociales de los jóvenes que concurren al turno noche, con las tramas institucionales que se tejen en el día a día escolar.

Desde una perspectiva socio antropológica, reconstruir las tramas relacionales planteadas en la escuela, implicó un esfuerzo constante por vincular las prácticas educativas y los significados que los sujetos construyen sobre dichas prácticas a la luz de procesos históricos particulares. La mirada y la escucha atenta, estuvieron dispuestas a desentrañar los aspectos contradictorios y en muchos casos conflictivos de los procesos sociales.

Palabras claves: Desigualdad, escuela media, procesos históricos, relaciones sociales, estudiantes

El presente trabajo se fue construyendo de manera sostenida en el tiempo, gracias al acompañamiento sincero y generoso de Silvia Servetto, directora de esta tesis, y de Mónica Maldonado, codirectora, sin sus aportes no hubiese sido posible transitar este recorrido que implica hacer investigación. En esta oportunidad presentaremos algunas dimensiones del problema analizado.

La intención de este proyecto ha sido abordar una línea particular de investigación, vinculada a la problemática de la desigualdad en la escuela media en contextos específicos. Buscó conocer de qué modo los alumnos y alumnas construyen sus experiencias escolares, atendiendo a las condiciones y relaciones que se tejen en dichas historias. De qué manera la escuela se inscribe en dichos trayectos, y de qué modo los contextos sociopolíticos participan en la construcción de determinadas tramas de relaciones y configuraciones.

Las preguntas iniciales giraron en torno a ¿cómo se dirime en una institución educativa la relación entre la desigualdad social que portan los y las alumnas -en tanto sujetos activos de sociedad- y la organización escolar tendiente -por mandato y función de la Ley Nacional de Educación a promover la igualdad educativa?, ¿cómo resuelve los desafíos que implica la desigualdad social una escuela del interior de la Provincia de Córdoba?, ¿cuáles son los criterios políticos - pedagógicos de la organización escolar al interior de la institución?, ¿cuáles son las estrategias que implementa la escuela para hacer efectiva la continuidad y permanencia de sus alumnos en el nivel medio?.

Por el lado de los y las alumnas, ¿Quiénes son?, ¿cuáles son sus historias escolares y sociales? ¿qué sucede con sus trayectorias escolares?, ¿cómo las construyen?, ¿cómo son recibidos por la escuela?, ¿cómo los contiene la institución?

La cotidianeidad escolar se ha reconfigurado al calor de las transformaciones socio-culturales de nuestro país, estableciendo nuevas configuraciones de relaciones entre los jóvenes, la familia y las instituciones educativas. Los cambios en la conformación social del estudiantado, la emergencia de nuevos actores sociales, el impacto de las tecnologías de la comunicación, la irrupción de nuevos modelos y códigos socioculturales juveniles, constituyen escenarios que interpelan normativas y prácticas escolares establecidas.

La obligatoriedad de la escolaridad secundaria, permitió expandir este nivel hacia sectores históricamente postergados, amplió un derecho y planteó nuevos horizontes posibles para los sujetos. Sin embargo, persisten desigualdades sociales en nuestro país que hacen que concebir la educación como un derecho resulte dificultoso, para muchos jóvenes, en particular de sectores populares.

La expansión se produjo con la llegada de nuevos sectores sociales a la escuela media; una escuela pensada desde sus orígenes para una “elite”, con una matriz selectiva, y un currículum academicista, se enfrenta hoy a los desafíos de una sociedad con marcadas desigualdades y nuevos públicos (Jacinto, 2009).

Las constantes modificaciones del Sistema Educativo, parecieran generar tensiones y resignificaciones sobre las prácticas educativas de las instituciones, arraigadas en los diferentes contextos de manera singular. Observamos diferentes estrategias puestas en juego por las escuelas secundarias para afrontar las tensiones que se manifiestan a partir de los mandatos de “inclusión” y “contención”, modos de organización y de clasificación que surgen en las instituciones, inmersas en tramas de relaciones construidas históricamente, en cuyo seno se generan experiencias de escolarización desiguales, vinculadas a las condiciones sociales, a los recursos y al lugar que ocupa la escuela en el contexto local.

Esta ponencia se inscribe en las tramas sociales de una localidad del interior de la provincia de Córdoba, donde los desafíos de ingresar y terminar los estudios secundarios adoptan características particulares, tanto por las disposiciones institucionales como por la historia sociocultural del pueblo. Los jóvenes pertenecientes a los sectores más empobrecidos del lugar, se encuentran atravesados por tramas y significaciones complejas que les dificulta terminar sus estudios.

Como ya se mencionó, la preocupación de este trabajo se centró en la problemática de las clasificaciones sociales y escolares en relación con la desigualdad social de alumnos de escuela media. Es por ello que se hizo necesario reflexionar teóricamente acerca de la tensión irresuelta entre Igualdad/ Desigualdad, como principios y realidades que atraviesan las prácticas educativas en múltiples sentidos y que producen efectos en la vida cotidiana de los sujetos, las instituciones y las comunidades (Ávila, 2012).

Se abordó el análisis de la desigualdad social, como producto de las relaciones sociales, desde autores como Marx, Durkheim, Mauss. Los aportes de Elías son fundamentales para comprender las relaciones sociales en contextos de desigualdad ya que articula aspectos de la vida social e individual de los sujetos. Bourdieu, quien considera que

existen mecanismos velados de diferenciación en las sociedades modernas, vinculados a los “habitus” de clase.

Se consideraron los aportes vinculados al campo de la antropología y educación desde conceptualizaciones acerca de la experiencia y recorridos educativos, que permitieron profundizar la mirada sobre las trayectorias educativas en los espacios escolares. Dubet y Martuccelli, Larrosa, Rokwell, Maldonado, García Salord, Achilli, Garay, Dussel, Novaro, Santillán.

El conocimiento teórico no fue ni anterior ni posterior al trabajo de campo, sino que constituyó el soporte de la construcción de conocimientos, y por lo tanto acompañó todo el proceso.

El espacio social seleccionado para llevar a cabo el trabajo de investigación es una escuela pública de nivel medio, situada en una localidad de la Provincia de Córdoba cercana a la ciudad capitalina. Donde el auge del capital agro exportador alcanzado en los últimos diez años ha profundizado aún más las desigualdades de sus pobladores. En un contexto marcado por prácticas de exclusión y discriminación, la finalización de los estudios secundarios constituye un desafío tanto por las decisiones que asume la institución, como por las tramas socio- culturales construidas históricamente en dicha localidad.

Se eligió esa institución, a la que se le colocó el nombre ficcional Rivadavia, porque implementó una manera particular de organizar a su alumnado según rendimiento y edad. En esa organización, el turno noche quedó destinado para aquellos alumnos y alumnas que no se ajustaban a la categoría “normal” de alumno y pasaban a conformar la lista de “*los de la noche*”.

Se optó por realizar un estudio de caso y para ello se eligió trabajar con alumnos y alumnas del turno noche. La densidad y complejidad que mostraba la forma de organizar dicho turno, basado en las diferencias, daba cuenta de desigualdades estructurales, lo que motivó hacer foco en dicho turno para desarrollar el trabajo.

El análisis de las experiencias de escolaridad, considerando las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de los sujetos, y el modo en que los contextos participan en la configuración de dichas historias, constituyó la preocupación y el compromiso teórico metodológico en el que se inscribió este trabajo. Por tal motivo fue indispensable historizar las tramas institucionales y sociales, para poder reconstruir los procesos de inclusión y exclusión configurados a lo largo del tiempo en la comunidad estudiada.

La ciudad de San Isidro²⁷ se encuentra ubicada geográficamente en el centro este de la provincia de Córdoba, sobre la línea del ferrocarril Central Argentino, atravesada a su vez por la ruta Nacional N° 9 que une Buenos Aires con el norte argentino. Como la mayoría de las localidades del sudeste cordobés, su población está compuesta por criollos y descendientes de inmigrantes europeos, italianos particularmente.

Actualmente cuenta con 17.000 habitantes y sus actividades económicas principales se relacionan con la agricultura, ganadería bovina y porcina y la agroindustria que tuvo un

²⁷ San Isidro: nombre ficticio de la localidad para resguardo de la identidad de los informantes y la institución educativa.

desarrollo considerable después del auge del cultivo de la soja, a fines de los años 90 y principios del 2.000.

El *commoditie* “soja” enriqueció a las clases más acomodadas del lugar, y a diferencia de otras épocas prósperas, transformó sus gustos y estilos de vida. Esta situación profundizó la desigualdad entre los propietarios de las tierras de aquellos que no lo son, haciendo ostentosamente visibles las desigualdades económicas, culturales y estéticas.

Desde esas clasificaciones se establecen modos de relacionarse, calificarse y descalificarse. Las divisiones geográficas y sociales de San Isidro permean los diferentes espacios sociales donde tienen lugar las actividades de los pobladores. Las escuelas forman parte de ese universo al producir y reproducir las divisiones sociales existentes, naturalizadas y cristalizadas por efecto del tiempo.

Cabe aclarar que las escuelas no sólo producen y reproducen desigualdades, también operan como espacios de resistencia, apropiación o subversión socio cultural. Sin embargo, y a efectos de introducirnos en la lógica de ciertas tramas locales, se puso énfasis en ese aspecto de la dinámica institucional.

“La escuela de los pobres”

Según algunos documentos publicados por la institución y los relatos de docentes que formaron parte de la escuela desde sus inicios, el colegio Rivadavia fue creado en el año 1954, con la intención de “*sacar a la juventud de la calle y el vicio*”. Por tal motivo, se la denominó “*La escuela de los pobres*” cuyo pilar fundacional fue “educación para todos los sectores de la sociedad”.

Hasta esa fecha, en San Isidro no existían colegios secundarios. A partir de la promesa de la secretaria del entonces Gobernador de la Provincia de Córdoba, que planteó: “*Si los peronistas ganan en San Isidro...les vamos a crear una escuela...*”, se fundó la primera escuela secundaria de la localidad; como el peronismo se impuso en las elecciones, la promesa se hizo realidad y se comenzó el trabajo para su creación.

Cabe señalar que durante el mismo año, otro sector de la población también se reunió para crear otro colegio de nivel medio: “El Belgrano”. Según señalan algunos testimonios, “El Rivadavia” estaba constituyéndose por sectores del peronismo y “El Belgrano” se creaba a partir de la iniciativa de grupos radicales de la localidad.

Reconstruir el proceso de institucionalización implica no sólo considerar la historia de creación desde la inauguración de una escuela, sino dar cuenta de los grupos, sectores y actores que disputaron su creación, con ideas, luchas y conquistas para dar lugar a su fundación. La construcción del edificio, su localización, el nombre, su primer directivo, el primer grupo de alumnos, etc., fueron indicadores – resultados de esos movimientos y disputas.

Así, al remitirnos a los orígenes de la institución, se advierte que a las clasificaciones anteriormente descriptas, en la década de los años 50 se sumó la división entre peronistas/radicales: los criollos, los del sur, los pobres, eran además “peronistas”. Los del norte, los gringos, ricos, agricultores, radicales, cuyos hijos se formaban en la escuela secundaria para ser maestros o seguir estudios superiores. En estas luchas entre fuerzas de distinto

signo ideológico o de proyectos, se generan “microhistorias” que a modo de corrientes subterráneas alimentan disputas actuales (Garay, 2000, p. 20).

La escuela Rivadavia comenzó a funcionar en el turno nocturno en la sede de una de las escuelas primarias de la ciudad, y el diurno en el edificio municipal.

Durante muchos años la institución funcionó con tres turnos: mañana, tarde y noche, concurriendo a este último, aquellos jóvenes que trabajan. Con el tiempo, las condiciones socio económicas que se vivían en el país, sobre todo durante los años 90, fueron modificando las posibilidades laborales de la población y, para los y las jóvenes, fue muy difícil ingresar al mercado de trabajo estable. La crisis que atravesó nuestro país desde fines de los ochenta hasta principios de 2.000, generó gran incertidumbre en los jóvenes, en especial en aquellos provenientes de sectores más desfavorecidos de la población.

La movilidad social descendente, vivenciada por los sectores más pobres de la población, produjo cambios significativos en la conformación de los diferentes espacios sociales, entre ellos la escuela. En el colegio Rivadavia, el turno noche, como parte de un proceso histórico, se fue transformando en relación a las clasificaciones sociales y económicas que atraviesan la sociedad.

El turno noche siempre fue para los chicos que trabajaban, aunque fueran menores, ... lo que pasa es que antes la fuente de trabajo era distinta... trabajaban en relación de dependencia... Después las condiciones de trabajo fueron cambiando... y los que empezaron a asistir ya no tenían trabajo estable, eran ayudantes de albañil, trabajaban en el campo durante la cosecha, aunque eran los menos. Las chicas, cuidaban a algún nene de vez en cuando... o se quedaban en la casa a cuidar a los hermanos mientras la madre trabajaba... fueron changas las que se conseguían... También asistían los chicos que tenían menos capacidad y les costaba más aprender los contenidos... era más light...entonces ellos... porque iba un amigo o amiga del barrio, empezaban a ir a la noche.

(Ex directora de la escuela)

A partir del año 2011, se llevó a cabo una modificación en la organización institucional que consistió en separar los cursos según el ciclo: al turno mañana asisten los alumnos de los cursos superiores, por la tarde los alumnos de primero, segundo y tercer año, y al turno noche asisten alumnos repitentes de los turnos anteriores y aquellos que la institución considera con “sobreedad”.

Según manifestó la directora, el cambio se realizó buscando la unidad de la escuela, en especial en el turno mañana y tarde. Durante muchos años la división entre “la mañana” y “la tarde”, daba cuenta de diferencias entre los alumnos y alumnas marcadas por distinciones sociales, económicas y culturales.

El esfuerzo emprendido por esta gestión significó un desafío por parte de directivos, docentes, padres y alumnos, equiparando a la mayor parte de la población escolar, como menciona la directora “por lo menos en mañana y tarde”. El “turno noche” se plantea como una “opción” para aquellos alumnos que trabajan o que poseen otro ritmo en sus aprendizajes.

En la actualidad, el turno noche, es considerado por muchos docentes como “*otra escuela*”, ya que las características de sus alumnos y docentes son diferentes a la de los otros turnos.

El turno noche, ha sido foco de conflictos y disputas a lo largo de la historia institucional del Rivadavia, apareciendo en dichas disputas la tensión entre el “mandato político” que le dio origen, vinculado al origen del Sistema Educativo Argentino y el “mandato oculto” de destinarlo para los sectores más marginales de su población.

El funcionamiento de la escuela, se construyó negando esas contradicciones, pero no pudo evitar que dichas posiciones contrapuestas atravesen la vida cotidiana como su marca constitutiva. Como lo expresan ex docentes de la institución, “*la escuela Rivadavia, fue pensada para aquellos que trabajaban y debían asistir por la noche*”, aunque por diversas razones fue cerrado el turno nocturno durante algún tiempo (1962), y hoy quede destinado sólo a quienes poseen “sobreedad”.

A las tradicionales clasificaciones y descalificaciones construidas históricamente en San Isidro, se le agregan hoy nuevas formas de selección y clasificación vinculadas a las trayectorias educativas. Aquellos jóvenes que tienen más edad que la estipulada para asistir a un determinado curso, pasan a formar parte del grupo de “los de la noche”. De este modo, a través de estas nuevas categorías clasificatorias, legitimadas desde muchos discursos ideológicos y culturales, pareciera que van naturalizando las desigualdades en los espacios educativos.

Las divisiones por edad constituyen construcciones sociales arbitrarias que establecen límites y producen un orden donde se marca quién debe ocupar cada lugar. El sistema educativo ha establecido una categoría como es la edad para marcar fronteras entre aquellos que pertenecen a diferentes grupos o clases.

La separación por cursos o clases, agrupa a los que considera iguales y separa a los diferentes, estableciendo homogeneidad de edades, intereses, sociales, culturales, étnicas, etc. La división y segmentación de tiempos, espacios, contenidos y sujetos, marcan un modelo de educación basado en la clasificación. Desnaturalizar dichas clasificaciones, implica pensar en aquellos jóvenes que recorren las escuelas de manera diferente.

Existe, tal como lo expresa Terigi (2010), una trayectoria teórica que marca o define la edad que debería tener un sujeto que transita por determinado curso, dicha trayectoria teórica muchas veces no coincide con la trayectoria real de los alumnos, es por ello que se observan diferentes modos de resolver dicho desfasaje, de acuerdo a perfiles institucionales diversos, que se caracterizan por ideologías y estilos institucionales diferentes.

Categorías como “sobreedad”, “repitente”, “desertor”, establecen marcas estigmatizantes en las historias escolares de los alumnos. Con esas clasificaciones, se responsabiliza de algún modo al sujeto por la decisión tanto de abandonar la escuela como de repetir algún grado, profundizando las desigualdades sociales a través de la constante fragmentación de los trayectos demarcados para los diferentes grupos sociales.

La tensión entre “inclusión”, “contención” y “motivación”, constituyen aspectos centrales al momento de plantear estrategias institucionales en la construcción de experiencias educativas. Entradas, salidas, abandonos, estados de circulación, dan cuenta

de prácticas cada vez más arraigadas entre los alumnos de las escuelas secundarias que generan experiencias, en muchos casos cargadas de rupturas y frustraciones. En esta “circulación” hay jóvenes que se “pierden”, se invisibilizan por períodos de tiempo prolongados, haciendo que se dificulte la concreción del derecho a la educación.

Como contraparte y paradójicamente, a pesar de ciertas lógicas planteadas por la institución para seleccionar y clasificar a los alumnos en los diferentes turnos, los alumnos/as de “la noche” encuentran que es un espacio propicio para construir “vínculos” junto a aquellos que consideran “iguales”. En el turno noche, el otro es un semejante con quien comparte experiencias, trayectorias y expectativas. La construcción de lazos entre pares se constituye en posibilitador del retorno a la escuela, encuentran a un “otro” que acompaña y en muchos casos sostiene la nueva experiencia escolar.

Docentes, directivos, compañeros, permiten construir experiencias que se diferencian de las vividas por los adolescentes en otros espacios escolares. Allí los jóvenes se constituyen como sujeto social en un espacio donde es posible ser reconocido y visualizado.

Entre los estudiantes en la expresión “acá somos todos iguales”, se pone de manifiesto la identificación con el otro, con sus pares, con aquellos a los que “no es necesario dar explicaciones” sobre experiencias frustrantes, o tal vez dolorosas.

Las experiencias de los y las jóvenes del turno noche interpelan los discursos acerca de la “igualdad” promovidos por las políticas sociales y educativas, las cuales plantean igualdad de derechos, estableciendo un mandato de inclusión al instaurar la obligatoriedad de la escolaridad secundaria. Los/as jóvenes del turno noche le otorgan otros sentidos, recuperando los lazos sociales y las tramas de vínculos, donde ellos son reconocidos como sujetos. Pareciera además que en esa “igualdad”, queda implícito un afuera de grandes desigualdades vivenciadas desde diferentes situaciones como discriminación, exclusión, marginación, tanto por parte de los adultos como de sus pares.

La posibilidad de sentirse “iguales”, no se adscribe sólo a una cuestión de posesión de capital económico (derivada de los ingresos, ocupación, etc.), se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Por otro lado, la relación entre los diferentes turnos de la escuela establece una relación nosotros- otros percibida como diferentes, en donde se establecen parámetros de superioridad e inferioridad, generando relaciones de desigualdad que atraviesan las prácticas educativas de la institución.

Frente a los diferentes modos de clasificación instalados en la sociedad de San Isidro, la escuela muestra su carácter inconcluso y fronterizo. La inserción de los sectores más empobrecidos a la institución escolar, plantea una interpelación a los sentidos construidos históricamente acerca de aquello que se juega en la cotidianeidad escolar: políticas institucionales, y voluntades individuales de algunos docentes y directivos que intentan sostener la escolaridad de los estudiantes, señalan quiebres y disputas a las que se enfrenta la escuela como institución.

La reconstrucción de las historias escolares y sociales de los y las alumnas del turno noche, permitió considerar de qué modo dichas historias se configuran en entramados

institucionales y sociales. Si bien esta indagación se centró en un caso particular, no deja de mostrar las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela como institución en el proceso de ampliación del derecho a la educación, planteado en nuestro país hace ya varios años.

Quedan todavía algunos vacíos por resolver en relación a la continuidad de muchos jóvenes en la escuela secundaria. El Sistema Educativo aún no ha podido encontrar mecanismos eficaces que garanticen la obligatoriedad de la escuela media, generando nuevos dispositivos de trabajo con aquellos a quienes les resulta difícil mantenerse en el sistema bajo el formato tradicional.

El trabajo de campo permitió dar cuenta de diferentes estrategias puestas en juego por la institución para afrontar las tensiones entre desigualdad, y el derecho a la educación planteado desde las políticas educativas. Sin embargo, dichas estrategias basadas en la selección y clasificación de los y las alumnas, no se encuentran acompañadas ni respaldadas en modificaciones normativas, curriculares o de abordaje pedagógico que signifiquen posibilidades de acercar la escuela a los sectores de la población excluidos de la escuela secundaria.

Las historias presentadas a lo largo del trabajo, nos llevan a reflexionar en relación a la necesidad de profundizar los esfuerzos políticos y educativos para aquellos jóvenes de sectores más desfavorecidos que transitan la escuela secundaria en nuestro país. En este sentido, apuntamos a continuar el camino iniciado en este trabajo, tratando de comprender las tensiones entre la desigualdad social y la igualdad como horizonte educativo de lo posible, reconociendo la complejidad de las prácticas, desentrañando las tramas que la reproducen y naturalizan, como también aquellas que la resisten y confrontan.

Bibliografía

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos Amorrortu*.

Ávila, S. (2012). *Igualdad y educación. Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales*. Cuadernos de educación. Año X- N° 10. CIFYH- UNC.

Bourdieu, P. (2012) *La distinción. Criterios y bases sociales sobre el gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Carranza, A. (2011). *Las políticas y la gestión de las escuelas secundarias*. Huerta Grande:

Carranza, A. y Kravetz, S. (2010) *Políticas Públicas y Escuela Secundaria. En Revista de Política Educativa*. Vol 3, n2. Porto Alegre.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Dussel, I. (2007). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Elías, N. (1998), Ensayo teórico sobre las relaciones ente establecidos y marginados. En: *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.

- Ezpeleta, J y Rockwell, E. (1985). *Escuelas y clases subalternas. En Educación y clases populares en América Latina*, compilado por M. Ibarrola y E. Rockwell. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (1996). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En Butelman, I. (1997). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Jacinto, C. (2009) *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. En Artículo para el debate N° 7 – SITEAL : *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. IPE: UNESCO.
- Jacinto, C. y F. Terigi (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana / IPE-UNESCO.
- Kravetz, S (2011) *Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial Inclusión /Terminalidad de la Escuela Secundaria*. Publicado en el CD. VII Jornadas de investigación en Educación. CIFYH. UNC.
- Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*. México: Aula XXI Santillana.
- Maldonado M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Terigi, F. (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En revista *Propuesta Educativa* N° 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Vanella, L. y Maldonado, M (2012) *La inclusión de los jóvenes a la educación en las grandes ciudades. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba*. 2° Seminario/Taller de Antropología y Educación *Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales*. Rosario: UNR.

Título: Obligatoriedad, derechos e inasistencias en la escuela secundaria. Recorridos de una investigación

Autora: Andrea Martino

Correo electrónico: andreagmartino@gmail.com

Las inasistencias de los estudiantes a la escuela secundaria se constituyen en un problema escolar cuando su acumulación excesiva torna discontinuo e interrumpe el tiempo de aprendizaje de los adolescentes en la escuela. Es por ello que me ha interesado indagar sobre el ausentismo de los estudiantes y su relación con el tiempo escolar, así como las formas de presencia que es posible distinguir detrás de sus distintos tipos. En este trabajo me propongo relatar la historia de esta curiosidad enlazada a los procesos socio históricos educativos que se configuraron desde la sanción de la Ley de Educación Nacional; comunicar los hallazgos hasta ahora producidos sobre esta temática, presentar los recorridos actuales y formular algunas preguntas que orientan la continuidad de las búsquedas investigativas.

He centrado mi investigación, inicialmente en una escuela secundaria de gestión estatal ubicada en una localidad del Gran Córdoba. Posteriormente fui ampliando el campo empírico, incorporando a otras instituciones de la misma localidad y de otras aledañas, en pos de profundizar y comparar sobre lo que aparecía en la institución elegida como estudio de caso.

A lo largo de esta investigación se han reconocidos distintos modos de ausentismo de los estudiantes, en cuyo reverso era posible distinguir formas de presencia en la escuela, escasa o nulamente identificadas como tales por los actores escolares, y por tanto con pocas probabilidades de intervención pedagógica. A su vez, se ha ido desgranando cómo las formas de ausentismo se anudan al modo en cómo los estudiantes, en tanto sujetos sociales y étáreos, van usando, interpelando y tensionando el tiempo de escolarización al que tienen acceso por derecho. En relación a esto último, una pregunta viene delineándose con insistencia: ¿de qué manera o de qué modos lo escolar, en tanto expresión de una determinada forma social y cultural (en este caso la escuela), se juega o no, hace sentido o no en subjetividades cuya experiencia con el tiempo escolar organizado monocrónicamente, colisiona reiteradamente? ¿qué otros modos de institucionalidad de lo escolar pueden alojar a los sujetos y garantizar sus aprendizajes? Es decir, cómo las instituciones van jugándose a sí mismas como tales ante la ausencia en sus aulas de los estudiantes.

Palabras Claves: Inasistencias estudiantiles, Escuela secundaria, tiempo educativo y escolar institucionalidad

“...las sensaciones de malestar y perplejidad se complementan,
a veces, con la de libertad al descubrir indeterminaciones
que nos presentan alternativas que
hasta no hace muchas generaciones atrás
se hallaban casi en el territorio de lo impensable”
(Míguez, 2009)

Introducción:

Las inasistencias de los estudiantes a la escuela secundaria se constituyen en un problema escolar cuando su acumulación excesiva torna discontinuo e interrumpe el tiempo de aprendizaje de los adolescentes en la escuela. Es por ello que me ha interesado indagar sobre el ausentismo de los estudiantes y su relación con el tiempo escolar, así como las formas de presencia que es posible distinguir detrás de sus distintos tipos. En este trabajo me propongo relatar la historia de esta curiosidad enlazada a los procesos socio históricos educativos que se configuraron desde la sanción de la Ley de Educación Nacional; luego, comunicar los hallazgos hasta ahora producidos sobre esta temática, presentar los recorridos actuales y formular algunas preguntas que orientan la continuidad de las búsquedas investigativas.

He centrado mi investigación, inicialmente en una escuela secundaria de gestión estatal ubicada en una localidad del Gran Córdoba. Posteriormente fui ampliando el campo empírico, incorporando a otras instituciones de la misma localidad y de otras alledañas, en pos de profundizar y comparar sobre lo que aparecía en la institución elegida como estudio de caso.

A lo largo de esta investigación se han reconocidos distintos modos de ausentismo de los estudiantes, en cuyo reverso era posible distinguir formas de presencia en la escuela, escasa o nulamente identificadas como tales por los actores escolares, y por tanto con pocas probabilidades de intervención pedagógica. A su vez, se ha ido desgranando cómo las formas de ausentismo se anudan al modo en cómo los estudiantes, en tanto sujetos sociales y etéreos, van usando, interpelando y tensionando el tiempo de escolarización al que tienen acceso por derecho. En relación a esto último, una pregunta viene delineándose con insistencia: ¿de qué manera o de qué modos lo escolar, en tanto expresión de una determinada forma social y cultural (en este caso la escuela), se juega o no, hace sentido o no en subjetividades cuya experiencia con el tiempo escolar organizado monocómicamente, colisiona reiteradamente? ¿qué otros modos de institucionalidad de lo escolar pueden alojar a los sujetos y garantizar sus aprendizajes? Es decir, cómo las instituciones van jugándose a sí mismas como tales ante la ausencia en sus aulas de los estudiantes.

Obligatoriedad, inclusión y preguntas de investigación

La obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, a través y a partir de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, fue sin lugar a dudas, un avance social, político y educativo en términos de cumplimiento de derechos para sectores que históricamente habían quedado fuera de este nivel educativo. Desde hace diez años, en tanto norma y significante la obligatoriedad viene operando sobre sentidos, prácticas y condiciones sociales diferentes y desiguales, que nos permiten reconocerla como una construcción social e histórica compleja. En esta línea es que desde hace varios años, la pregunta por los procesos de inclusión en la escuela secundaria vertebran mi investigación, pues se entiende que su efectivización se juega y dirime en el seno de

complejas y sinuosas articulaciones entre condiciones sociales que a veces obstaculizan la escolarización, condiciones pedagógicas de las escuelas, sus regulaciones objetivas y las disposiciones subjetivas de los agentes escolares, socialmente construidas e históricamente sedimentadas que contribuyen o inhiben en algunos casos el cumplimiento de derechos educativos.

Es por ello, que pocos años después de la sanción jurídica de la obligatoriedad escolar, me interesó mirar en la escala de lo institucional, el modo en que se venía afrontando el mandato de la obligatoriedad escolar, con estudiantes, cuyas condiciones de vida y subjetividades jaqueaban no pocas veces, los instituidos escolares gestados para otro tipo de sujeto social. Esto significó mirar por un lado las problemáticas de escolarización de los estudiantes y por otro las respuestas institucionales que la escuela objeto de estudio, producía frente a ellas, entendiendo que ni las problemáticas eran una producción individual de los chicos, ni las respuestas de las escuelas, una producción autónoma respecto del sistema educativo, su organización y sus regulaciones, así como tampoco eran independientes de la disponibilidad de conocimientos existentes en el campo pedagógico, ni del estado de fuerzas en el campo político-cultural respecto al cumplimiento de derechos.

A través de un estudio de caso en una escuela situada en una localidad aledaña a Córdoba Capital, la pregunta sobre las formas en que se resolvía o tramitaba la inclusión escolar bajo una forma institucional aún poco transformada en relación a las demandas socio educativas que aquella conllevaba, fue posible reconocer algunos puntos críticos:

La cuestión de la convivencia apareció como un aspecto crítico en la cotidianeidad escolar, en el marco de los procesos de inclusión educativa por un lado y de la democratización de las relaciones sociales al interior de los escenarios escolares, a través de otras formas de comprender la construcción de la convivencia cotidiana escolar.

Respecto a la problemática del ausentismo de los estudiantes, los primeros indicios lograron reconstruir relatos de algunas situaciones familiares de estudiantes, en los que la ruptura o ausencia de regularidades estructurantes del cotidiano doméstico, se expresaban en su reiteradas inasistencias, y en las dificultades de la escuela para contactarse con las familias para intentar hacer algo al respecto.

Para los años sucesivos, hasta el presente, se decidió abordar esta segunda cuestión, desde el supuesto que las inasistencias de los estudiantes podían constituirse en un analizador de los procesos de inclusión escolar, en relación al modo en cómo un derecho educativo se subjetiva y se pone en juego en condiciones sociales desiguales. A su vez, la temática sobre el ausentismo alentaba la curiosidad por cuanto se reconocía que desde la sanción de la Ley de Educación Nacional se configuraron medidas, regulaciones y acciones de política educativa así como producción de categorías potentes y fértiles en el campo académico y pedagógico tendientes a promover el cumplimiento de derechos educativos y a volver más amable una organización y regulación escolar con un tipo de sujeto social diferente al que formó el ideal de sujeto pedagógico en los momentos iniciales de formación del nivel secundario en nuestro país. Sin embargo, la mayoría de este tipo de producciones se elaboraron bajo el supuesto de que el estudiante está presente en la

escuela. Pero, ¿qué sucede cuando los estudiantes no asisten a ella? No están en ella. No llegan a sus puertas. Y lo hacen demasiado a menudo, al punto tal que la posibilidad de experiencia, de aprendizaje y de pertenencia institucional queda desdibujada. ¿Cómo concretar un derecho cuando no está su sujeto? ¿Qué hacen las instituciones organizadas todavía bajo el signo de la presencialidad, y sin mayores posibilidades de articulación intersectorial y comunitaria, para abordar la problemática del ausentismo de los chicos? ¿Por qué faltan los estudiantes y que tienen para decir ellos frente a este problema? Estas fueron algunas de las preguntas que fui formulando en la incursión por un nuevo sendero investigativo: el de las inasistencias escolares de los estudiantes en la escuela secundaria.

Itinerarios de una curiosidad...

En los primeros recorridos que indagaban sobre las inasistencias de los estudiantes, parte de las curiosidades estuvieron centradas en relación a qué podía hacer la escuela en relación a los procesos de escolarización de los estudiantes en relación a sus ausencias cuando éstas tornaban crítico sus procesos de aprendizaje. En esta línea es que se entrevistó a preceptores, directivos y docentes. El trabajo de campo fue permitiendo reconocer y reconstruir las estrategias que “inventaba” la escuela objeto de estudio y a la vez los límites y posibilidades del formato escolar para abordar pedagógicamente el problema de las inasistencias. En esta línea se reconocía el carácter multisectorial del problema y la necesidad de un abordaje integral y complementario entre instituciones. En este sentido se planteaba lo siguiente: *“La excesiva irregularidad de la asistencia de algunos estudiantes, (...) en el formato vigente de escuela secundaria, sitúa a los agentes escolares en un límite: no existen -por lo menos en la provincia de Córdoba- figuras institucionales que desde la escuela o desde las inspecciones de nivel, puedan articular con la comunidad y con las familias de los estudiantes y llevar adelante un trabajo intersectorial para atender esta problemática. Ello implica que desde las funciones instituidas existentes, el abordaje sobre el ausentismo de los chicos empieza y termina en las fronteras del edificio escolar” (...)* *“Las acciones relatadas por parte de los preceptores, (...) dan cuenta de un tipo de respuesta institucional que al intentar prevenir la acumulación de inasistencias desde los recursos con los que se cuenta (el cuaderno de comunicados, las llamadas telefónicas, la elaboración de actas compromisos), y desde el supuesto de una familia que responderá al llamado de atención, terminan siendo inútiles frente a situaciones familiares/domésticas que necesitan de abordajes complementarios a los que realiza por sí sola la escuela”* (Martino, A, 2013).

Desde la categoría de “múltiples ausentismos” propuesta por Flavia Terigi (2007), se fueron reconociendo en el trabajo de campo la diversidad de situaciones que están en la base de las ausencias de los/as chicos/as en la escuela estudiada. En este sentido se reconocieron modos de ausencia y presencia escolar. En un artículo publicado recientemente, distinguía: *“las llegadas tarde y las faltas en educación física suelen ser una de las principales productoras de inasistencias según lo que cuentan los propios estudiantes. (...) Se trataría, en este caso de dos modos de ausencia. Una ligada a las*

formas instituidas de distribución de las asignaturas escolares a lo largo de la jornada. Tal es el caso de educación física que se dicta en contraturno y que suele desordenar cotidianos familiares inestables en su resoluciones organizativas, puesto que en la mayoría de los jóvenes entrevistados, el horario de entrada a la escuela era a las 13.30 hs, mientras que educación física se dictaba en el horario de 8.30 a 9.30 hs. de la mañana (...) Otra forma de ausencia que fueron planteando los estudiantes se encuentra articulada a la forma de concebir la jornada escolar en la educación secundaria como una unidad indivisible y compacta que no puede desarmarse para ser más flexible frente a ciertas circunstancias vitales. Tal es el caso de las llegadas tarde, debido a horarios y organizaciones familiares que no suelen acompañar en muchos casos las normativas escolares. También son muy numerosos los casos de adolescentes que se ausentan de la escuela por asumir responsabilidades en la organización de sus hogares, como el cuidado de los hermanos (casi el 80 % del total). Se trata de jóvenes que en general son del grupo de los hijos mayores de familias que logran acceder a este nivel por primera vez. En estos casos, no se trataría de ausencias prolongadas, sino de una acumulación sostenida a lo largo del año de ausencias, que se torna crítica en el último trimestre del ciclo lectivo (...) Entre estas formas de ausencias, interesa señalar otra que, a diferencia de las anteriores, no estaría directamente relacionada con condiciones sociales de existencia y con cotidianos domésticos mayor o menormente organizados en torno a lo escolar. Lo que va apareciendo también en los relatos de los estudiantes entrevistados tiene que ver con “ausencias decididas”, es decir, hay una decisión personal de no asistir ese día a clases” (Martino, 2016).

La tipología reconocida fue permitiendo reconocer el reverso de los modos de ausencias, es decir, una presencialidad múltiple que las ausencias configuran. La pregunta por la presencialidad como fuerte regulador de la enseñanza y de los aprendizajes, llevó a preguntar por el tiempo escolar: ¿Qué sucede cuando comienza a agujerarse, a llenarse de vacíos y se fragmenta a través del ausentismo? ¿Qué sucede cuando esto ocurre y no existen otras formas complementarias de tiempo educativo que le posibiliten a los niños y jóvenes inscribirse en las tramas de una sociedad como ciudadanos de pleno derecho? Que les permita acceder a los bienes culturales que ha construido la humanidad y a los que tienen pleno derecho? Importaba sostener estas preguntas pues se entiende que la normativa relativa a la presencialidad opera sobre condiciones sociales y familiares desiguales; condiciones en las que la experiencia social de la escolaridad secundaria, para los estudiantes más pobres y desamparados, se vuelve una rutina difícil de construir y sostener, tanto en el tiempo como en su significatividad.

La pregunta y la problematización por la presencialidad se anudó a la categoría de tiempo y entonces se buscaba distinguir “entre tiempo escolar y tiempo educativo para pensar en formas de continuidad en el aprendizaje de un joven que mantiene relaciones difíciles con la escuela, que no estén férreamente soldadas a la regularidad de la asistencia a clases. Al respecto preguntaba: “Cuando la regularidad del tiempo escolar comienza a interrumpirse, ¿qué otras temporalidades educativas complementarias pueden sostener algo en el orden de una continuidad que mantenga el lazo institucional?” (Martino, 2015).

Los recorridos empíricos vienen abriendo al análisis acerca de las tensiones que se configuran de acuerdo a la pauta de regulación del tiempo instituida para el sistema educativo, entre el tiempo como fenómeno subjetivo de los estudiantes, y el tiempo cronometrado y organizado por la forma escolar moderna, vigente en nuestras instituciones. Esto significa comenzar a reconocer las tensiones que se gestan entre el tiempo educativo de los “nuevos”, en tanto les asiste el derecho a ser educados, y el tiempo escolar institucionalizado para ello.

El tiempo escolar en nuestro país, es obligatorio desde la sala de 5 años hasta el final de la educación secundaria. Se distribuye en jornadas diarias -de duración variable según el nivel y el tipo de institución-, que se repiten semanalmente a lo largo de un ciclo lectivo. Se considera que este tiempo es el requerido para que “los nuevos” aprendan y se apropien del acervo cultural y de los saberes necesarios en su formación como ciudadanos. Se trata de un tiempo para aprender en la escuela; lo cual no significa desconocer que otros aprendizajes se realizan en otros espacios sociales. Este tiempo institucionalizado bajo las reglas de lo escolar, opera por un lado en forma simultánea a otros tiempos vitales, con los que dialoga, tensiona, colisiona o se distancia. También, sobre y en condiciones sociales desiguales para los estudiantes y sus familias.

En los últimos meses, la aplicación de encuestas y entrevistas realizadas con los estudiantes fueron llevando a situar la mirada sobre el modo en cómo utilizan el tiempo, en especial cuando el mismo deja de ser escolar desde el supuesto de que no es lo mismo tiempo escolar que tiempo en la escuela, o tiempo educativo.

Interrogaciones presentes... El tiempo escolar y sus desafíos para pensar las inasistencias.

Ser alumno de una escuela, en este caso secundaria, introduce a los jóvenes en una experiencia temporal en la que se configuran distinciones entre tiempo escolar y tiempo libre, tiempo de clases y tiempo de vacaciones, recreos, horas libres. Distinciones que se distribuyen en la jornada diaria, semanal y anual, según el caso, de acuerdo a las normativas del sistema educativo y específicas para cada nivel, y de acuerdo al contexto geográfico y a las condiciones sociales de los sujetos.

Ahora bien, estas distinciones se configuran o no, en el seno de una experiencia social de niñez/adolescencia cuyas prácticas van a estar directa o indirectamente ligadas a la escuela de modos desiguales. Gutiérrez y Beltramo al respecto señalan que “Las clases, las tareas y los tiempos de estudio, las reuniones con compañeros/as, los cumpleaños y las numerosas conversaciones familiares sobre lo que ocurre en las instituciones educativas reflejan que la escolarización involucra mucho más que el tiempo establecido por el calendario lectivo” (2016) . Si tenemos en cuenta esto, es posible diferenciar el tiempo que efectivamente los y las estudiantes “pasan” en la escuela, es decir el tiempo de la presencialidad, del tiempo que aunque no sea el de ésta, se encuentra articulado o vinculado de algún modo con la escuela.

En esta línea de indagaciones, se aplicó una encuesta a estudiantes del primer ciclo de la escuela en la que se viene realizando la investigación y en otra de una localidad aledaña.

En total se aplicaron 450 cuestionarios. Se buscaba a través de las mismas no solo encontrarnos con los estudiantes que mantienen una relación conflictiva con la temporalidad escolar instituida, sino con aquellos otros que no la tienen, desde el supuesto de que acceder a un conjunto más amplio de voces de chicos y chicas permitiría complejizar y arrojar otras pistas acerca del tiempo educativo. A la vez, algunas entrevistas con estudiantes cuyos relatos sobre sus procesos de escolarización, daban cuenta de un giro o cambio entre estar “casi a punto de caer” a poder sostenerse como estudiantes de acuerdo a los requisitos instituidos del régimen académico, contribuyeron a incursionar no solo en los “casos problemáticos” sino en el conjunto estudiantil.

El tiempo de la escuela abarca mucho más que el tiempo de la presencialidad. El cotidiano semanal de los y las chico/as encuestados fue mostrando una organización y ordenamiento de situaciones, acontecimientos actividades, y prácticas de distinto tipo en el que la escuela está presente como institución cuya temporalidad ordena, también, su relación con ella.

“Hago artes marciales, estudio alemán, estudio cosas para la escuela, cuido a mi hermano...”

“Estudio un poco, completo la tarea, y luego juego a la play y veo tele”

“Dibujar, terminar cosas de la escuela, salir...”

“Duermo, juego al fútbol, pido a ver si hay tarea”

“Voy a gimnasia rítmica y juego con mis hermanitos y hago cosas de la escuela”.

“Estudio, me junto con amigas, pienso, a veces escribo canciones”

“Si es fin de semana juego al fútbol, y si es día de semana me quedo haciendo tarea”.

(Estudiantes de primer y segundo año).

Cuando los chicos faltan a la escuela, el 85 % de ellos despliega actividades articuladas a la escuela: piden la carpeta, o la tarea, copian en sus casas lo realizado en clase, hablan con sus compañeros para saber qué pasó en la escuela, estudian si hay una prueba. Es decir, se mantienen al tanto.

Junto a este tiempo institucional, los chicos y chicas experimentan y viven el tiempo de los gustos e intereses propios, a través de distintas actividades recreativas, deportivas, culturales, turísticas, religiosas.

La comparación entre este conjunto de respuestas con los relatos de aquellos estudiantes que mantienen relaciones críticas con la estructura temporal seriada de la escuela en sus previsiones y ordenamientos monocrónicos (Noel, 2007), permite suponer que es justamente esto lo que parece no estar presente en los relatos de estos últimos.

Leonardo por ejemplo, hoy cursa el segundo año con 14 años. Repitió el primer año producto de la acumulación de las inasistencias. Actualmente según sus propias palabras “estoy bien” con las faltas. Hizo un cambio. Escuchemos su relato: *“no se... yo solo faltaba... Había algo que no podía resolver antes, era como que no había forma de que yo estuviera en la escuela... simplemente no estaba... simplemente no iba... En ese tiempo era muy rebelde, me fue mal ... no veía nada... las cosas solo pasaban... iba a la escuela*

cuando daba... luego me di cuenta que estudiar era lo único que me servía para el futuro, así que empecé a cambiar, intenté cambiar. Y hasta ahora vamos bien” (Entrevista, Mayo 2017).

Un año antes, la entrevista con otro joven de segundo año, Joaquín, nos planteaba algo similar:

Joaquín: ...pasé a segundo... cambié una banda... porque era un desastre...

Entrevistador: Cómo es eso? En primero ¿por qué repetiste?

Joaquín: Por las faltas, me llevaba dos materias no más, y me quedé por las faltas...

Entrevistador: ¿Tenías muchas?

Joaquín: Como 42. Me quedé libre. También tenía amonestaciones, 27.

Entrevistador: Era un lindo combo...

Joaquín: Era la junta... y yo me hacía ver, ahora entendí un poco que no sirve de nada eso.

Entrevistador: Y cómo fue que entendiste?

Joaquín: ... de a poco fui entendiendo... aunque no me gustaba, pero bueno... gente amiga me fue hablando... no lograba ordenarme...

(Entrevista, Agosto 2016)

Las primeras sistematizaciones de las encuestas junto a algunas nuevas entrevistas en profundidad, vienen renovando otras miradas e interrogantes sobre las inasistencias de los estudiantes. ¿Y si en lugar de focalizar en las presencias/ausencias de los chicos también nos preguntamos de qué modo están presentes las escuelas en el tiempo vital de estos jóvenes?. ¿Qué sucede cuando el tiempo de la adolescencia colisiona o (¿no coincide?) con el de la escuela?

Interrogarnos en torno a la presencia de la escuela en el tiempo vital de los chicos/as, y no solo en la presencia de ellos en sus escenarios, exige, repensar no solo las múltiples formas de presencia de los y las estudiantes y las revisiones necesarias para incluirlas sino también, cómo ello nos desafía en relación a la efectivización de los aprendizajes. En este sentido, creo que parte de los desafíos que hoy la ausencia de algunos chicos en la escuela/el modo en que se hace presente la escuela en sus vidas, refiere a cómo ella logra incluir pedagógicamente las intermitencias y las irregularidades de estos jóvenes sin que ello signifique cronificarlas, ni generar desigualdades en los aprendizajes. Estos desafíos, aunque complejos, nos sitúan ante la necesidad de fuertes apuestas e invenciones institucionales y pedagógicas que necesitamos producir, así como el reconocer y articular distintos locus de aprendizajes escolares y extraescolares (Terigi, 2009) si lo que queremos es efectivizar derechos educativos no solo para algunos, sino para todos.

Bibliografía:

Martino, Andrea (2013) “Ausentismo de los estudiantes y derechos: problemáticas y desafíos en tiempos de inclusión educativa”. Ponencia presentada en VIII Jornadas de

Investigación en Educación: “Educación: derechos, políticas y subjetividades”. Huerta Grande, Sierras de Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2013.

Martino, Andrea (2014) “Y yo, por qué tengo que ir a la escuela?”... Presencialidad, ausentismo de los estudiantes e inclusión educativa: tensiones y desafíos pedagógicos. Trabajo presentado en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y divulgación, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 29, 30 y 31 de Octubre de 2014.

Martino, Andrea (2015) La escuela secundaria en cuestión: Ausencias, temporalidades y sentidos en la experiencia escolar de los adolescentes”. Trabajo presentado en el V Simposio Internacional sobre Infancia e Institución(es). Tratamiento multidimensional de los problemas de la niñez y adolescencia contemporánea. Organizado por FHAYCS y la Red INFEIES durante los días 19, 20 y 21 de noviembre de 2015, Paraná – Entre Ríos.

Gutiérrez, Gonzalo y Beltramino Lucía (2016) Los/as jóvenes tienen la palabra: alteridad y discriminación en la escuela. Colección Los/as jóvenes miran la escuela. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Córdoba.

Noel Gabriel (2009) La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica. UNSAM Edita. Bs As.

Terigi Flavia (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

_____ (2009) Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación República Argentina.

_____ (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.

Título: Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba

Autores: Marisa Muchiut, Gustavo Rinaudo

Correo electrónico: marisamuchiut@yahoo.com.ar, gustavorinaudo@hotmail.com

Esta ponencia tiene por objetivo compartir los primeros hallazgos de un trabajo de investigación sobre el proceso de institucionalización de la Jornada Extendida (JE) en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. En primer lugar presentamos los aspectos teóricos - metodológicos que enmarcan esta producción; destacamos que uno de los propósitos de esta política fue garantizar la continuidad escolar, fortalecer las trayectorias educativas con especial atención en los sectores sociales vulnerables y generar cambios en el formato escolar. Presentamos los principales lineamientos normativos (nacionales y provinciales) de esta política, el contexto en que surge, sus objetivos y las particularidades de su implementación en Córdoba. En segundo lugar, abordamos la singularidad que adquirió el proceso de institucionalización de la JE en la escuela donde realizamos la investigación. Entre estos aspectos destacamos el origen de la ampliación del tiempo escolar con la Jornada Ampliada, las características de la cultura institucional que generó posibilidades para su desarrollo, la elaboración de un proyecto a través de una temática en la que los distintos campos trabajan de manera integrada y el posicionamiento de los sujetos en esta propuesta.

Palabras Claves: Política, ampliación del tiempo escolar, institucionalización, singularidad, proyecto integrado

Introducción

Formamos parte de un equipo de investigación que viene trabajando sobre las relaciones complejas entre las transformaciones institucionales, los sujetos y los contextos²⁸. En este marco hemos focalizado nuestras investigaciones en escuelas primarias situadas en contexto de pobreza urbana, en estos trabajos cobró un lugar significativo la génesis y el desarrollo de la propuesta de Jornada Extendida (JE). Por ello, en esta etapa, consideramos abordar el proceso de institucionalización de esta propuesta.

Para hacer posible esta investigación nos vinculamos con una escuela primaria situada al sudoeste de la ciudad de Córdoba²⁹. La institución se ubica en un extenso barrio cercano a la Avenida Fuerza Aérea y el CPC de la Ruta 20. Un aspecto pendiente es profundizar en las características del sector social que atiende, en líneas aproximativas podemos decir que se trata de un sector heterogéneo, algunos habitantes poseen trabajo con diferentes grados de estabilidad laboral y otros se encuentran desempleados. Los directivos señalan la existencia de un grupo de niños en situación de vulnerabilidad. El edificio de la escuela merece una atención especial, se encuentra en muy buenas condiciones, posee una serie

²⁸ El proyecto de investigación "Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad" Aprobado por Secyt 2016- 2017(UNC)

²⁹ Posibilitó nuestra inserción en la institución el conocimiento previo a través de la cátedra Análisis Institucional de la Educación perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH - UNC.

de murales que el estudiantado ha ido realizando en sus paredes internas³⁰. Cuenta con tres niveles, patios, la planta baja se destina a cuestiones administrativas, el comedor, la cantina y la sala de computación. El primer piso, cuenta con aulas para el dictado de clases y terrazas utilizadas por la JE y JA. El último piso cuenta con un SUM. Todos los niveles están equipados con baños para ambos sexos, adaptados para personas con discapacidad³¹.

El propósito de esta ponencia es comunicar las primeras aproximaciones que realizamos al campo de estudio. En primer lugar, nos proponemos describir la perspectiva metodológica desarrollada, luego presentaremos algunas ideas y supuestos que nos permitieron comprender la implementación de la política de JE a nivel nacional y en Córdoba. En tercer lugar, daremos cuenta de los primeros hallazgos del trabajo de campo realizado considerando algunos aspectos relevantes de la JE y su proceso de institucionalización y por último, compartiremos algunas reflexiones finales, plantearemos algunos interrogantes en interrelación con categorías conceptuales que nos ayudan a comprender las novedades que aparecen en la vida escolar.

En relación a la propuesta metodológica nos interesó trabajar de manera colaborativa con los docentes con la intención de explorar las relaciones entre investigación e intervención³².

Para ello, realizamos una entrevista informal con la directora, una entrevista en profundidad con dos integrantes del equipo directivo (la directora y una de las dos vicedirectoras) y dos talleres con los docentes de Jornada Ampliada (JA) y Jornada Extendida (JE). Para la entrevista en profundidad le propusimos al equipo directivo

³⁰ Un mural fue realizado en la rampa. A raíz de los rayones en forma de ola que iban haciendo los alumnos en las paredes cada vez que subían o bajaban por la misma, el equipo directivo, “obsesivo por el cuidado” (así se definen ellas), propone realizar un arco iris comunitario, donde cada franja estaría a cargo de un grado diferente y donde, a su vez, se los invitó a los tutores a participar.

³¹ Con respecto a la planta funcional, el equipo directivo está compuesto por una directora titular y dos vicedirectoras, una titular y una interina. Las dos primeras con 10 años de antigüedad y la última ocupando hace 4 años este cargo. En cuanto al colectivo docente, en su mayoría son mujeres entre 30 y 63 años (solo 3 tienen menos de 40 años), eran 18 las docentes de grado (12 titulares, 1 interina y 5 suplentes); 4 las docentes de ramos especiales (2 titulares, quienes dictan música y tecnología y 2 suplentes, docentes de educación física y plástica) y la docente del Programa 108. Otros actores que trabajan en la escuela son: un auxiliar de servicios generales (históricamente conocido como “el portero” y quien lleva 26 años en la institución), 5 empleados de limpieza, 3 de comida y un auxiliar de PAICOR (Programa Asistencia Integral de Córdoba), más un persona del FONDEC (Fondo Nacional de Educación Cultura – Programa de la Provincia de Mendoza)

La cantidad de alumnos matriculados en el año 2015 era de 339, 185 varones y 154 mujeres. En general concurren de los barrios cercanos a la escuela y son en su mayoría hijos o incluso nietos de ex alumnos de la institución. Cabe aclarar que estos datos son del año 2015 y los tenemos que actualizar. De todas maneras los incluimos porque consideramos que no han variado de manera significativa. (Trabajo Final, Análisis Institucional de la Educación, 2015, Rivero, Barboza, Casas Paccaroni, Cajeao).

³² En relación a la propuesta metodológica compartimos los supuestos de la investigación de tipo colaborativa planteada por diferentes investigadores entre los que podemos destacar: Achilli (2009), Milstein (2011), Paulin (2014) y Schejter (2005). Este abordaje requiere un desarrollo específico pero por cuestiones de extensión no lo trataremos en esta producción.

elaborar una línea de vida³³ donde ellas pudieran relatar el origen y los cambios que acontecieron en el proceso de institucionalización de JE. Con respecto a los talleres con los docentes³⁴, en el primero le propusimos trabajar en pequeños grupos sobre el proceso de implementación de JE y el segundo tuvo el sentido de realizar un intercambio sobre aspectos significativos de la implementación de la JE en esta escuela. También aclaramos la continuidad de la tarea de investigación realizando entrevistas en profundidad a los docentes de JE, y elaboramos dos propuestas de trabajo para realizar con estos docentes: sistematizar algunas de las experiencias realizadas en el marco de JE, indagar en la mirada que poseen las niñas y niños sobre JE. Cabe aclarar también que los directivos habilitaron los tiempos necesarios para realizar ambos taller y los docentes se involucraron en las consignas propuestas en estos espacios. Por último, participamos en el acto del 6 y 9 de Julio³⁵ (2017) realizado antes del receso invernal, los niños presentaron una actividad expresiva (bailaron y cantaron una murga) que forma parte de uno de los proyectos integradores que realizan los docentes de JE y observamos una muestra de las producciones realizadas por los alumnos en la primera etapa del año.

Aproximaciones al problema

El surgimiento de la propuesta de JE guarda relación con un análisis de situación³⁶ en el que convergen una serie de aspectos a destacar: en primer lugar las condiciones de desigualdad social persistente y su impacto en las trayectorias escolares; en segundo lugar las dificultades encontradas en las evaluaciones estandarizadas realizadas a nivel nacional e internacional que muestran ciertas debilidades en los aprendizajes y se traducen en dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos; y por último, las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que nos acercan a otros modos de

³³ Desde los planteos de Ulloa (2000) una línea de vida es una gráfica, en la que una persona u organización coloca los acontecimientos que para sí son relevantes de su vida o de un periodo de su vida, ordenados de tal manera que muestran etapas, cada una de las cuales muestra el acontecimiento que marca su inicio. Para su realización se propuso al equipo directivo reconstruir el proceso de implementación de la JE en la escuela, identificando hechos y sucesos relevantes, identificando años, actividades realizadas y actores involucrados. Se realizó en el marco de una entrevista y para facilitar su elaboración acercamos afiches y fibrones. Luego esta producción fue compartida con los docentes de JE y se propuso ampliar o agregar otros aspectos importantes.

³⁴ El primer taller tuvo como objetivo reconstruir el proceso de implementación de la JE en la escuela, para ello se realizó un trabajo en pequeños grupos y luego un espacio de intercambio y socialización de las producciones. El segundo taller tuvo como objetivos explorar los significados otorgados por los docentes a la JE como algo diferente a la jornada escolar común; dar cuenta de la singularidad de la implementación de la JE en la escuela a través de la elaboración de proyectos integrados y realizar una presentación de las propuestas de trabajo para dar continuidad al proceso de investigación.

³⁵ El 6 de julio se conmemora el día de la Fundación de la ciudad de Córdoba y el 9 de julio el día de la Independencia de la República Argentina, en los últimos años las escuelas realizan un mismo acto para la conmemoración de ambas efemérides.

³⁶ Se presentan algunos aspectos de manera sintética, no haremos una exposición minuciosa de los mismos aunque consideramos importante destacarlos porque nos ayudan a comprender el marco contextual de su surgimiento. Por otro lado, aclaramos que hemos realizado una búsqueda de antecedentes entre los que podemos destacar el estudio de Veleda (2015) y consultas a diversos documentos ministeriales sobre esta política y experiencias comunicadas en revistas de educación, por cuestiones de extensión no podremos abordarlos en esta ponencia.

socialización que parecen distar de las experiencias que la escuela primaria puede ofrecer y la intención de garantizar los saberes fundamentales y responder a la creciente complejidad de la cultura contemporánea.

En función de este análisis de situación se propone prolongar el tiempo de escolarización considerando que puede tener un impacto positivo en los aprendizajes de los alumnos, propuesta que se materializa a través de una serie de legislaciones nacionales que constituyen líneas orientadoras para el sistema educativo.

A nivel nacional la Ley 26.206 de Educación Nacional creó las condiciones para la prolongación del tiempo escolar cuya meta es universalizar la jornada extendida en el nivel primario, con el propósito de alcanzar todos los objetivos previstos para este nivel³⁷. Al mismo tiempo, la Ley 26075 de Financiamiento Educativo buscó brindar una oferta educativa de JE, priorizando a los sectores sociales y zonas geográficas más desfavorecidas. En el 2011 el Ministerio de Educación de la Nación plantea una política nacional para la ampliación de la JE en el nivel primario.

Desde la política nacional el alcance de Jornada Extendida es amplio y da cuenta de la complejidad de la tarea emprendida, entre sus propósitos principales se pueden citar: “garantizar el acceso a los núcleos de aprendizajes prioritarios, (NAP), fortalecer las trayectorias escolares, ampliar el universo cultural de los alumnos, favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza”. (Veleda, 2013:155).

En síntesis, se puede entender a la EJE como una política para enfrentar los desafíos pendientes del nivel primario, tales como la discontinuidad en las trayectorias escolares de los alumnos, la baja intensidad de los aprendizajes, el ausentismo de maestros y niños, la escasa sistematicidad y secuenciación de la enseñanza, y la ruptura de rutinas y procesos de transmisión del saber docente (Veleda 2015: pp 16 – 17)

Al mismo tiempo hay una fuerte expectativa en que la prolongación del tiempo de la JE pueda **introducir cambios en el formato escolar**. Tyack y Cuban (2001) acuñaron el concepto de gramática escolar para explicar cómo la organización escolar, la división del tiempo, del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación con escuela y familias, contribuyen a sostener una forma de lo escolar que resiste a los cambios que las reformas educativas imponen.

Por otro lado, diversos especialistas acuerdan que la escuela primaria argentina tiene una gran cobertura, ha logrado su universalización³⁸, la mayoría de los niños están en la escuela, pero se observa la necesidad de modificar los modos instituidos de enseñar, de

³⁷ En el artículo 27 de la Ley de Educación Nacional se hace una enumeración de los objetivos previstos para el nivel primario.

³⁸ Si consideramos el nivel primario, la obligatoriedad de más de cien años, las políticas y demandas han llevado a una expansión de este nivel por lo que en la actualidad nos encontramos con su universalización. Teniendo en cuenta datos del INDEC del año 2010, para la franja etaria de 6 a 11 años que asistieron al nivel primario, el 91,4% de esta población se encuentra en la escuela. Esto significa que el acceso es masivo para todos los sectores sociales y ámbitos de la provincia, similares a los existentes en el resto del país La tasa de escolarización en el Nivel Primario ha tenido un claro crecimiento, en 1980 era de 90,1, en 1991 era de 95,7, en el año 2001 era de 98,1 y en el año 2010 era de 98,9. (Gutiérrez. 2013).

este modo en los documentos oficiales la JE aparece como una oportunidad para establecer otro modo de trabajar y diferenciarse de la jornada escolar común.

En esta primera aproximación y construcción de la problemática de estudio los interrogantes que nos planteamos son los siguientes: ¿Qué características adquiere el proceso de institucionalización de la JE en La Escuela? ¿Cómo significan los sujetos (docentes) esta propuesta y que procesos de producción se ponen en juego?

La política de JE en Córdoba.

La provincia de Córdoba comenzó en el año 2005 con un programa de Jornada Ampliada (JA) y en el 2010 con Jornada Extendida (JE).

La Jornada Ampliada estuvo dirigida a los alumnos en situación de riesgo educativo para que pudiesen acceder “a porciones de nuestra cultura que amplíen y profundicen sus posibilidades de estar en el mundo y de transformarlo (...) hará centro en la Expresión y en la Comunicación: Literatura, Música, Teatro, Educación Física e Idioma Extranjero.” (Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005)³⁹.

En Córdoba, la Ley 9870 de Educación provincial plantea la necesidad de extender la jornada educativa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos para este nivel, lo que entra en sintonía con las legislaciones nacionales. Es así que, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, en el marco de lo que establece la Ley de Educación provincial y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (art. 28), en el año 2010, asume la implementación del Programa Jornada Extendida, en el segundo ciclo (6to grado, con posibilidades de extensión a 5to y 4to), priorizó las escuelas que atendían a niños en situación de vulnerabilidad y estableció que la extensión de la jornada sería de dos horas, siendo de esta manera la jornada habitual de 6 (seis) horas.

La propuesta incluyó un trabajo específico con los conocimientos de los siguientes **campos de formación** que se consideraban relevante fortalecer: Literatura y TIC, Ciencias Expresiones artístico –culturales, Inglés y Educación Física.

Con respecto al agrupamiento de los estudiantes, los documentos ministeriales señalan que los criterios serán flexibles a los requerimientos institucionales. Podrán organizarse por ciclos (no por grados o secciones) y se conformarán grupos de 25 estudiantes como mínimo, por campo de formación. La modalidad de trabajo pedagógico que se priorizará es el taller⁴⁰.

³⁹ Cabe señalar que en el Anexo 1 de la Resolución 307, a través de la cual se resuelve la creación de este programa, se reconocen como antecedentes del mismo “el Programa 'Volver a leer', que ha reintroducido centralmente el lugar de la literatura en la escuela y en el aula, o el Proyecto de 'Escuela en movimiento', que constituye una línea de trabajo fuerte desde nuestro Ministerio, y que nos ha permitido valorar y reubicar el cuerpo en los aprendizajes escolares” (Boletín Oficial, 24 de junio de 2005).

⁴⁰ El taller como contexto de aprendizaje, constituye una práctica innovadora y un ámbito de trabajo colectivo en el que cada uno de los participantes es, individualmente, un actor capaz y responsable.

Posibilita, por otra parte, aprender con otros - discutir, argumentar posiciones, llevar a cabo procesos de investigación, resolución de problemas - y asumir una posición activa con respecto a la construcción de conocimientos, su acceso y circulación/socialización.

Entre los **objetivos** planteados para el Proyecto de Jornada Extendida en estas Escuelas se destacan:

Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria.

Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes.

Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios.

Favorecer el tránsito de los estudiantes del Nivel Primario al Nivel Secundario, procurando más y mejores aprendizajes que fortalezcan sus trayectorias escolares.⁴¹

Con respecto a la **evaluación** se señalaba que a fin de comunicar a las familias se realizarán informes de seguimiento y evaluación por campo, que se adjuntará al Informe de Progreso Escolar. Se especifica también las capacidades a adquirir y desarrollar en los diferentes campos⁴².

En relación a los **docentes** a cargo de los diferentes campos de JE, se priorizará que sean los maestros de cada escuela (de los grados o de las materias especiales) el fin es recuperar su compromiso institucional, sus trayectorias, experiencias y saberes construidos en relación con el contexto, la comunidad, los estudiantes y la propia dinámica institucional.

Otro aspecto que se menciona en los documentos consultados es que el acompañamiento a los docentes de las escuelas se realizará a través de instancias de capacitación y asistencia técnica⁴³.

Primeros hallazgos: notas sobre la singularidad de este proceso en La Escuela

Con la implementación de la Jornada Extendida se introduce una prolongación de la jornada escolar, alguna de los argumentos que se brindaron a la hora de fundamentar la extensión del tiempo escolar fue la necesidad de que las niñas y niños permanecieran un mayor tiempo en la escuela para poder **adquirir los saberes** relevantes para continuar con la escolaridad obligatoria.

Entre los **objetivos** de la jornada ampliada a nivel nacional, estuvieron la ampliación de horizontes culturales, a través de la implementación de ciertos campos de conocimiento.

⁴¹ Otros objetivos que se señalan son los siguientes: Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes, Generar experiencias de aprendizaje que contribuyan a ampliar el horizonte cultural de los niños, rescatando las tradiciones regionales y la cultura de los pueblos originarios.

⁴² Capacidades: Comprensión y producción de textos orales y escritos, Comprensión y explicación de hechos y fenómenos sociales y naturales, Abordaje y la resolución de problemas, Pensamiento crítico y creativo, Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar, Sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura.

⁴³ "Programa Provincial Jornada Extendida. Educación Primaria / Propuesta Pedagógica". Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Como mencionamos con anterioridad, el Programa de JE (2010) de Córdoba se propuso como objetivo la mejora en las trayectorias escolares de los alumnos, incluyeron también otros nuevos entre ellos, garantizar los saberes fundamentales y transformar las prácticas de enseñanza, afectando ciertos componentes del formato escolar tradicional. En esta provincia, se instó a los docentes a trabajar bajo la modalidad de **taller**.

Según Veleda (2015) los primeros objetivos de la ampliación de la jornada escolar estuvieron más centrados en el alumno (JA), y luego con JE se puso más énfasis en los docentes y las prácticas de enseñanza y la organización institucional. Recuperando las ideas de la autora mencionada, podemos señalar que en Córdoba se privilegiaron objetivos pedagógicos en la implementación de esta propuesta (aprendizajes fundamentales, trayectorias escolares y formación cultural de los alumnos y la enseñanza).

A nivel nacional se consideró dar **prioridad** a las escuelas que atendían a **poblaciones ubicadas en contexto de pobreza**. Las diversas funciones que cumple la escuela en estos contextos requerían que los niños pudieran estar un mayor tiempo para lograr aprendizajes que los ubique en mejores condiciones a la hora de continuar con su trayectoria escolar.

La provincia de Córdoba inició un proceso de ampliación del tiempo escolar en el año 2005, con anterioridad a que desde el Ministerio de Educación Nacional se impulsara la propuesta de JE en el 2010.

En La Escuela que realizamos el trabajo de campo, en el año 2005 se implementó la **Jornada Ampliada**, comenzó con 6to grado con Informática e Inglés. El equipo directivo señaló que desde la política provincial se fundamentó la extensión del tiempo escolar en la necesidad de que los alumnos adquieran saberes relevantes que les permitan continuar con la escolaridad obligatoria.

Luego se incluyen otros campos: Teatro, Literatura, Música y Educación Física y se amplió a todo el segundo ciclo. A nivel laboral, los docentes fueron designados con 18 hs. cátedras, contaban con un tiempo destinado al trabajo conjunto (2 hs. semanales), poseían diferente tipo de titulación, algunos eran maestros, otros profesores, existiendo casos de personas designada sin título docente. Los docentes que trabajan en la actualidad en JA poseen aproximadamente 11 de antigüedad y están a cargo de los siguientes campos: Música, Literatura, Inglés y Educación Física.

El equipo directivo a cargo de la escuela en ese momento, priorizó que la propuesta beneficiara el aprendizaje de los alumnos, apostó al trabajo pedagógico, y que el personal seleccionado trabaje en esta propuesta⁴⁴.

En esta Escuela el programa de **Jornada Extendida** comenzó en el 2014, los directivos marcaron algunas diferencias significativas entre JA y JE, estas propuestas convivieron

⁴⁴ En el caso de los docentes que se incluían a JA sin titulación o con escasa experiencia de trabajo en escuelas primarias, se brindó acompañamiento para elaborar las propuestas de enseñanza y se menciona como una fortaleza el trabajo en parejas pedagógicas que permitían obtener mejores resultados con los alumnos y una forma de capacitación a partir de las tareas desarrolladas en los talleres. Esto constituyó un aspecto que favoreció el desarrollo de la JE, y que se sintetiza la apuesta de los directivos por generar un trabajo entre los docentes en pos de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

de manera simultánea y a partir del 2017, la política provincial la denominó JE a la ampliación del tiempo escolar, incluyendo también a 3er grado.

Un aspecto que señalaron los directivos fue el referido a la **organización curricular**, el proyecto de JE estuvo mejor orientado que el de JA ya que se elaboraron marcos curriculares más precisos (Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico –culturales, Inglés y Educación Física). Jornada Ampliada tuvo mayores márgenes de definición por parte de las escuelas, tanto para elegir los contenidos de los talleres, como para seleccionar los docentes a cargo.

Con respecto a la **designación de los docentes** los profesores que están a cargo de estos campos poseen titulación, esto constituye un requisito⁴⁵. Estos docentes poseen entre tres a un año trabajando en JE, algunos docentes comenzaron a trabajar en el actual ciclo lectivo (2017). La mayoría de los docentes también se desempeñan en Jornada Común (son maestros de grado), salvo el caso del profesor de Educación Física que solo trabaja en JE.

Un mandato de esta propuesta de ampliación del tiempo escolar, fue no dar lo mismo que en la Jornada Común (JC). Se establecieron algunos desafíos como por ejemplo la de introducir cambios en el **formato escolar**⁴⁶, por eso en JE señalan la necesidad de introducir modificaciones en el modo de trabajar y diferenciarse de la JC. Por ello, los docentes manifiestan que se dictan talleres para salir de lo tradicional y usar la creatividad en algunos campos.

La idea es no dar lo mismo que en el aula, sino algo distinto para que los chicos no se aburran. Buscar algo interesante, que les guste, que los chicos vengan a jornada y participen. Hay chicos que vos ves que le gusta leer, pero participan más en la parte de dramatizar, hacer un personaje, esto les encanta y así descubrimos habilidades que no sabíamos que tenían los chicos. (Taller con docentes, 18 de mayo, 2017)

Siguiendo esta idea, en La Escuela la propuesta de JE desarrolló un trabajo colectivo entre los docentes a través de **proyectos integrados**. Se trabajó en la modalidad de taller, realizaron la selección de una temática que atravesaba a los diferentes campos conceptuales y en parejas pedagógicas. Durante el 2017 la problemática seleccionada fue

⁴⁵ El programas de Jornada Extendida de Córdoba (2010) optó por cubrir las horas suplementarias con docentes (de la propia escuela o externos) designados por módulos u horas cátedra y a término (es decir, por un plazo determinado), con la intención de habilitar la reformulación periódica de los talleres en caso de necesidad. Los talleristas son designados en calidad de interinos por módulos de dos horas reloj y pueden ser designados para cinco módulos como máximo. (Veleda, 2014)

⁴⁶ La escuela primaria argentina tiene una gran cobertura, ha logrado su universalización. Si consideramos el nivel primario, la obligatoriedad de más de cien años, las políticas y demandas han llevado a una expansión de este nivel por lo que en la actualidad nos encontramos con su universalización. Teniendo en cuenta datos del INDEC del año 2010, para la franja etaria de 6 a 11 años que asistieron al nivel primario, el 91,4% de esta población se encuentra en la escuela. Esto significa que el acceso es masivo para todos los sectores sociales y ámbitos de la provincia, similares a los existentes en el resto del país (Gutiérrez, G. 2013). Es decir la mayoría de los niños están en la escuela, pero se observa como necesario modificar, cambiar los modos instituidos de enseñar.

el medio ambiente y se implementó a partir de dos grandes proyectos constituidos en ejemplos paradigmáticos. En la primera etapa del ciclo lectivo, se desarrolló el proyecto de murga y en la segunda el pesebre viviente⁴⁷, actualmente denominan a este proyecto pesebre criollo, con la intención de incluir otras experiencias culturales y religiosas, evitando limitarse al catolicismo únicamente. Esta resignificación del proyecto se elaboró a partir del ingreso a la escuela de población migrante (bolivianos y peruanos).

Los docentes destacaron que les permitió nuevas experiencias escolares a los alumnos y trabajar con expresiones culturales. Estas propuestas permitieron recuperar la historia de la comunidad y hacer posible la participación de diferentes actores en la escuela; desplegar otros aprendizajes en los niños y niñas, descubrir habilidades y potencialidades en los alumnos que no lograban visualizar en la JC, es decir, la JE les devolvió otra imagen de sus alumnos, de mayor complejidad e integralidad.

Por otra parte, los docentes señalaron el impacto que tuvo en su formación docente, implicó trabajar con otros a partir de la conformación de parejas pedagógicas, propiciando una tarea en conjunto⁴⁸ y propuestas innovadoras a partir de la metodología de taller, lo cual generó ciertas prácticas novedosas y diferentes a las tradicionales.

Desde el relato del equipo directivo la JE vino a romper con el “orden estructural de los horarios”, **la extensión del tiempo** escolar implicó en sus comienzos un trabajo con las familias para brindar información, explicar de qué se trataba la extensión de la jornada escolar y comprometer la asistencia de los alumnos; hubo que organizar el horario de los docentes y proponer horas especiales para planificar y evaluar las actividades a desarrollar. Según el testimonio de los directivos la organización de los horarios requirió un tiempo extra de trabajo institucional que no estuvo previsto en los inicios de la implementación de esta política. En la actualidad la organización de los horarios de los docentes constituye una tarea logística compleja.

La cuestión del **tiempo de permanencia de los alumnos** en la escuela es un tema que trajo aparejado ciertas dudas y dificultades en muchos sentidos. Los actores institucionales valoran la importancia que los alumnos puedan estar más tiempo en la escuela como una posibilidad de brindar cuidados en un contexto que presenta ciertos riesgos para la experiencia infantil. Pero al mismo tiempo que destacan “el cansancio” de los niños manifiestan en una jornada escolar que se extiende de cuatro a seis horas, entre los inconvenientes que identifican son la dificultad de concentración y atención de los alumnos, lo que requiere de un trabajo extra “de motivación” por parte de los docentes para lograr generar experiencias de aprendizaje.

En el 2005 cuando comenzó en La Escuela la JA, contaban con un **edificio** pequeño, diferente al que ocupan en la actualidad, “en el edificio viejo no había lugar” (Entrevista directivos, 2017), se trataba de una casa vieja convertida en escuela, los espacios disponibles eran acotados, en algunos casos se utilizaban el comedor, una galería y un

⁴⁷ Los directivos relataron que el pesebre formó parte históricamente de las actividades de cierre del año lectivo.

⁴⁸ Al inicio los directivos no percibían una remuneración extra por el desarrollo de estas tareas, con el tiempo lograron reconocimiento salarial

aula muy pequeña “casi un pasillo que no permitía moverse” (Entrevista directivos, 2017). En la actualidad, cuentan con un edificio nuevo⁴⁹, con espacios disponibles para el desarrollo de actividades, esto hace que el espacio físico no se presente como una dificultad.

Al inicio de la JA las actividades desarrolladas no eran objeto de una **evaluación** que tuviera un componente de acreditación para los alumnos, el equipo directivo mencionaba que “en estos programas no se califica, no se pone nota porque es otro el objetivo (...) los padres ante la ausencia manifestaban que si no había notas no era relevante mandarlos, costó hacerles entender lo importante que era que vinieran” (Entrevista directivos, 2017). Para lograr la asistencia, la directora realizó una reunión con los padres para explicar la propuesta, señalaron su carácter obligatorio, e implementaron “una libretita” que se adjuntaba al boletín de calificaciones o informe de progreso escolar, la intención era otorgarle otro estatus, “si no se volcaba sobre un papel parecía que no tenía seriedad” (Entrevista directivos, 2017). A partir de JE, la evaluación se integra a las áreas y disciplina de JC.

La implementación de la JA posibilitó a los docentes contar con una experiencia previa que permitió desarrollar en mejores condiciones la JE. Les posibilitó construir sentidos y ensayar diferentes modos de llevar adelante una propuesta de ampliación de la jornada escolar, producir saberes específicos, y reconocer impactos en los aprendizajes de los alumnos. Señalan también diferencias con otras escuelas que han comenzado de manera más reciente la extensión del tiempo escolar.

La implementación de inglés fue muy importante para los chicos ya que le permitió el acceso a otra cultura y una base muy importante para otro nivel porque antes llegaba a primer año y en toda la primaria jamás había tenido inglés, y ahora esto si le brinda otras posibilidades, tienen una base. (Taller con docentes, 18 de mayo 2017)

Y otra cosa que observamos es el desarrollo de distintas capacidades en los niños, preferentemente en el campo de arte, vemos niños con trabajos muy lindos, antes no teníamos esa mirada. (Taller con docentes, 18 de mayo 2017)

Por último, cabe destacar que la ampliación del tiempo escolar en La Escuela estuvo acompañada de la apuesta del equipo directivo por generar un trabajo entre los docentes en pos de favorecer el aprendizaje de los alumnos. Aunque los directivos actuales presentan ciertas objeciones a la propuesta de JE, realizan lo posible para que se desarrolle en las mejores condiciones.

Reflexiones finales

⁴⁹ Cabe destacar que durante la construcción del edificio nuevo, la escuela tuvo que mudarse por un periodo prolongado de tiempo a otro lugar, este tiempo es muy poco mencionado en el discurso de los docentes y será objeto de indagación.

Entre los hallazgos podemos destacar el lugar que ocupó lo pedagógico en la propuesta que se desarrolló en esta institución junto con la mirada sobre los niños que posibilitó esta experiencia, aquí los docentes señalaron reconocer capacidades que no habían podido capturar en la JC.

En relación a lo pedagógico hay varias aristas para seguir explorando. Un elemento hace referencia a la historia y la cultura institucional, existe en La Escuela un modo de trabajo instituido que tiende a potenciar las diferentes iniciativas y proyectos con el fin de fortalecer la formación de los alumnos. La extensión de la jornada escolar tomó cauce en una trama simbólica que permitió moldear la propuesta para incluirla dentro del proyecto institucional. En este sentido podemos pensar los dos proyectos integrados desarrollados en JE. Consideramos relevante el anclaje en los saberes y experiencias de la comunidad. La murga y el pesebre criollo materializan una forma de diálogo entre La Escuela, las familias y la comunidad, aspecto que nos interesa profundizar.

Seguiremos indagando también en el modo en que se produce la institucionalidad de la extensión del tiempo escolar en esta Escuela, poniendo atención a los procesos y dinámicas que se entran en la complejidad institucional, fruto de las instancias constitutivas de las instituciones: lo social - contextual, la del sujeto y la instancia institucional en sí. En el trabajo desarrollado hasta aquí podemos señalar la capacidad de la institución en sí y el posicionamiento de los sujetos para potenciar un trabajo entre el colectivo docente, desde un proyecto sostenido por el trabajo formativo “entre” docente y “con” los alumnos. La ampliación de la Jornada Escolar tracciona con los modos instituidos de ser escuela, observamos un proceso emergente donde La Escuela fue ensayando, inventando un modo de albergar esta propuesta, pretendemos profundizar en la manera en que se fue moldeando esta iniciativa, como también en las significaciones de los docentes y de las niñas y niños en esta experiencia. Destacamos esto ya que uno de los pilares que fundamentan la implementación de esta extensión de la JE es la posibilidad de que los alumnos puedan adquirir experiencias significativas y realizar aprendizajes que los sitúen en mejores condiciones para la continuidad en las trayectorias escolares.

Bibliografía

Baquero, R. Diker, G. Frigerio, G. (2013) (comps) Las formas de lo escolar. Paraná. Entre Ríos: Fundación La hendija.

Martino, A. (2013) Extensión de la jornada escolar en las escuelas primarias cordobesas: nuevos sentidos, nuevos desafíos. Serie Cuadernos para la acción. UEPC - ICIEC

Rivero, Barboza, Casas Paciaroni, Cajeao. (2015) Informe Final. Análisis Institucional de la Educación. Esc de Cs de la Educación. FFyH. UNC

Storino, S. (2012) Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ulloa, L. (2000) Como mantener una historia viva: rutas e instrumentos para revisar experiencias de intervención que han alterado o pretendido alterar la dinámica de una comunidad. Sección Acercamiento Precoz a Nuestra Historia. (A2-Ver.04.10.2005)

Veleda, C. (2013) Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. UNICEF Argentina

Legislaciones

Ley 26.206 de Educación Nacional

Ley Nacional 26075 de Financiamiento Educativo

Ley 9870 de Educación de la provincia de Córdoba

Resolución 307, año 2005, Boletín Oficial, 24 de junio de 2005

Documentos oficiales

Jornada Extendida (2011) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Título: Transformaciones del formato escolar. El caso del Programa Provincial Jornada Extendida

Autores: Nerea Alaniz, Bárbara Ferreira

Correo electrónico: alaniznerea@gmail.com, profebarbarafferreira@gmail.com

El trabajo presenta avances de un proyecto de investigación que constituye el trabajo final de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNVM; este se inscribe en un proyecto más general que aborda las transformaciones del formato escolar promovidas por las políticas educativas cordobesas.

De las múltiples propuestas de transformación se trabaja sobre el Programa provincial de Jornada Extendida, el mismo resulta un objeto de estudio y reflexión insoslayable para licenciados en ciencias de la educación ya que su implementación conmueve las dimensiones organizacionales y pedagógicas de la forma escolar tradicionales.

Nos planteamos como problema de investigación: ¿Cuáles son las transformaciones organizacionales y pedagógicas que perciben los actores escolares desde la implementación del programa jornada extendida? ¿De qué manera éstas conmueven la forma escolar moderna?

El proyecto prevé indagar en las maneras en que diferentes actores se han apropiado del programa y la manera en que produce, efectivamente, transformaciones institucionales, organizacionales y pedagógicas.

En este trabajo se expone un primer avance donde se realiza un rastreo y un análisis de los documentos donde se prescribe y se describe este programa y se abren algunas líneas para continuar la búsqueda investigativa.

Palabras claves: Jornada Extendida, forma escolar, transformaciones organizacionales y pedagógicas, actores escolares

Introducción

El trabajo presenta un avance de la investigación que estamos llevando adelante como trabajo final de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, trabajo que lo desarrollamos dentro del Proyecto de Investigación denominado: *Transformaciones del formato escolar. Novedades en las políticas educativas y en las políticas curriculares en relación con las nuevas infancias y juventudes*, radicado en la Universidad Nacional de Villa María.

En el marco de este trabajo más amplio, nuestro interés se centra en analizar el Programa provincial de Jornada Extendida; nos interesa conocer el programa, analizar las implicancias que tiene para las instituciones, recuperar la experiencia de un establecimiento y las voces de sus protagonistas. Pensamos que este programa, como parte de las transformaciones que promueve las políticas educativas tiende a transformar, conmover, “desordenar” la forma escolar moderna⁵⁰, principalmente desde el modo de usar tiempos y espacios, las modalidades de agrupamientos, las orientaciones didácticas que se desarrollan y el estilo de las evaluaciones.

⁵⁰ Myriam Southwell utiliza esta expresión para mostrar que existe un *canon*, una forma institucionalizada y que algunas transformaciones vienen a desordenar ese canon, vienen a alterar las relaciones entre los diferentes elementos. (Southwell. 2008.)

Para concretar esa aproximación resultó ineludible concretar una primera etapa de análisis documental. El proyecto de investigación incluye un desarrollo detallado de las prescripciones que existen, tanto a nivel nacional como provincial, respecto a esta experiencia; esa tarea es la que se comparte en esta presentación.

Incluimos entonces, una sistematización de las resoluciones y documentos curriculares que se produjeron para normar, desde las diferentes instancias de la política pública, esta propuesta de transformación y exponemos, brevemente, líneas de indagación con las que continuaremos el desarrollo de esta investigación.

Vale señalar que no es intención de este trabajo analizar las prescripciones para luego salir a terreno a constatar su (mayor o menor) aplicación; por el contrario, entendemos que cada escala recupera, se apropia, traduce las políticas públicas. Discutimos la idea de *aplicación* tal como diversos autores han señalado, entre otros, Terigi, E Ball; no obstante, y manteniendo una perspectiva metodológica cualitativa que establece la recursividad como modalidad particular de la interpretación, consideramos sustancial este primer acercamiento a los documentos.

La Jornada extendida. Una propuesta de transformación organizacional y pedagógica.

La sociedad actual está caracterizada por constantes cambios que generan realidades sociales cargadas de nuevas necesidades y de nuevos desafíos para los ciudadanos. Indiscutiblemente esto no es ajeno al estado y a las políticas que éste desarrolla y que orientan a la educación.

Los cambios introducidos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006, en adelante LEN), y como consecuencia de ello, las reformas curriculares de la última década, nos convocan a pensar los modos en que se implementan esas reformas en las prácticas pedagógicas concretas, la manera en que se inscriben en las culturas institucionales particulares.

El modelo tradicional de la escuela “homogénea” naturalizado como la única escuela posible, no alcanza hoy para cumplir los fines de educación e inclusión social, por ello es que aparecen nuevos programas para responder al gran desafío que el sistema educativo desea lograr: encontrar formas institucionales y respuestas pedagógicas más flexibles y diversificadas que permitan la integración de todos los niños, niñas y adolescentes.

La Jornada Extendida es una propuesta que surge en este sentido, generada por el Ministerio de Educación de Córdoba en el marco de la Ley Nacional de Educación 26.206/06 (Art.28) para garantizar aprendizajes de calidad y aportar al sostenimiento del proceso de escolarización de los sujetos, para fortalecer aquellos conocimientos y estrategias socio-cognitivas necesarios para poder avanzar y completar la trayectoria educativa.

Es pertinente aclarar que este programa es cooperativo del diseño curricular de la provincia de Córdoba, para fortalecer la educación primaria, procurando: “Enfatizar las estrategias destinadas a garantizar la inclusión e igualdad educativa mediante la implementación de políticas destinadas a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad”. (*Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Gestión Curricular. Dirección de Nivel Primario. 2012. p. 4*).

Según los nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar, la propuesta de enseñanza para las escuelas con jornada extendida/completa se asienta en los siguientes principios: La consolidación de una escuela equitativa de calidad, que supone construir las condiciones materiales, pedagógicas y didácticas necesarias para que todos los niños y niñas puedan apropiarse de todos los saberes que la escuela les ofrece; La organización de otros espacios físicos y tiempos de aprendizaje para efectivizar la transmisión de los saberes propuestos en los diseños curriculares de cada jurisdicción y para habilitar el abordaje de nuevas experiencias atendiendo a las características locales; El lugar privilegiado de la niñez como sujeto de políticas integrales comprometidas entre las que el acceso a la educación, la cultura, el derecho a la vida, la salud, la educación, el juego, la educación física, la recreación, el deporte, la sexualidad, y el arte se ubican entre los más relevantes; La convocatoria y el compromiso de todas las organizaciones de la sociedad civil, de la comunidad y de los gobiernos municipales - jurisdiccionales - nacional - en el acuerdo hacia una educación de calidad; La escuela como espacio de vitalización de lo público. La apuesta por una escuela abierta, plural, integrada, dispuesta a renovar su autoridad y los mecanismos de decisión, los saberes que transmite, el lugar del alumno y del docente y el lugar de la comunidad toda. (*Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar. Programa de jornada extendida: “la escuela sale de la escuela”, p 7*)

Las innovaciones organizacionales y pedagógicas están siendo objeto de estudio,⁵¹ desde diversas perspectivas se intenta recuperar la experiencia que se viene desarrollando, señalar sus nudos críticos, analizar sus fundamentos y supuestos. En general hay una valoración altamente positiva de los principios y propósitos de esta propuesta pedagógica, pero se abren, en consecuencia, interrogantes respecto a las maneras en que estos se hacen *práctica*. Tal como señala Mirta Torres: “... las propuestas de la política educativa suelen estar plagadas de sustantivos abstractos: la inclusión, la no discriminación, la heterogeneidad y muchos otros. Tomemos esos sustantivos abstractos y

⁵¹. Por ejemplo podemos citar a: Cecilia Veleda, en su libro “Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar” (2013) intenta mostrar todo el potencial, la complejidad y los riesgos de la extensión de la jornada escolar, analizando investigaciones y políticas internacionales, como también reconstruyendo los modelos y experiencias de implementación de cinco provincias argentinas y su traducción en la vida de las escuelas. Confirma que se trata de una política poderosa para alcanzar los objetivos que la Ley de Educación Nacional establece para el nivel primario. Más aún, la ampliación del tiempo escolar puede ser una vía privilegiada para lograr las metas que se propone la política nacional en la materia: garantizar el acceso a los NAP, fortalecer las trayectorias escolares, ampliar el universo cultural de los alumnos, favorecer otros modos de organización institucional y renovar las estrategias de enseñanza. Desde otra perspectiva y a escala local podemos citar: “Jornada extendida en escuelas primarias de Morrison y Bell Ville: Una aproximación a las representaciones de directoras, docentes, padres y estudiantes.” Las autoras JABLE, M.; MARTORINA, N. y VALLEJOS, T., concluyen que una educación efectivamente liberadora debe alcanzar un nivel mayor de coherencia entre lo prescripto y lo efectivamente realizado, con el objeto de construir un nuevo sentido común que resulte verdaderamente inclusivo. Sostienen que hay que transformar la jornada de trabajo escolar de modo integral, al tiempo que han de sentarse las bases para la revisión del dispositivo escolar heredado, interpeándolo a la luz de los nuevos desafíos.

transformémoslos en experiencias concretas de vida escolar y en propuestas concretas de enseñanza.” (2012, p. 36).

En la búsqueda de los modos en que esos propósitos se concretan en experiencias institucionales es que se inscribe esta búsqueda.

Una revisión documental de las prescripciones sobre Jornada Extendida. Los principales tópicos y algunas problematizaciones.

En la Ley Nacional de Educación 26.206, se nombra a la jornada extendida en el “**ARTÍCULO 28:** *las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley. En el ARTÍCULO 135.- El Consejo Federal de Educación acordará y definirá los criterios organizativos, los modelos pedagógicos y demás disposiciones necesarias para: (...) b) implementar la jornada extendida o completa, establecida por el artículo 28 de esta ley, con el objeto de introducir los nuevos contenidos curriculares propuestos para la Educación Primaria. Dicha implementación se planificará y ejecutará conforme a las disposiciones de los incisos b), c) y d) del artículo 130 de la presente ley; y hasta tanto haya concluido este proceso, las distintas jurisdicciones deberán garantizar un mínimo de veinte (20) horas de clase semanales para las escuelas primarias que no cuenten aún con la jornada extendida o completa.” (Ley Nacional de Educación 26.206)*

Además del texto de la ley advertimos que existen espacios institucionalizados y producciones que acompañan a las “novedades” de las prescripciones legales y, imaginamos, operan como una suerte de definición pedagógica curricular ya que desarrolla sentidos respecto a, en este caso, las transformaciones que intenta producir la Jornada Extendida.

Un espacio con estas características es la Subsecretaría de Igualdad y calidad educativa de la provincia de Córdoba, donde publican diversos materiales. Dentro de los apartados recursos digitales, existe justamente un título denominado Jornada extendida; dentro de esta se despliegan documentos tales como:

Jornada extendida: lengua extranjera – inglés secuencia de contenidos para 4to, 5to y 6to grados.

Postítulo de alfabetización en lengua inglesa – cohorte 2011 - trabajo de docentes de jornada extendida - Educación Primaria.

Jornada extendida - experiencias para compartir.

Literatura y tic

Experiencias didácticas significativas: programa jornada extendida campo de formación educación física

Links repositorio más tiempo, mejor escuela

Jornada extendida - educación primaria 2012.

Nos detendremos inicialmente en este último texto nombrado: Jornada Extendida educación primaria 2012, ya que encontramos en él un detalle de las características con las que se prescribe esta experiencia.

Puede leerse allí que los destinatarios serán estudiantes de 2do ciclo, los de sexto grado, con posibilidades de extensión a quienes cursen quinto y/o cuarto grado. La extensión de la jornada escolar será de dos horas diarias y el énfasis estará puesto en un trabajo específico con los conocimientos de determinados campos de formación que se considera imprescindible fortalecer.

Los criterios de agrupamiento de los estudiantes serán flexibles a los requerimientos institucionales. Podrán organizarse por ciclos (no por grados o secciones) y se conformarán grupos de 25 estudiantes como mínimo, por campo de formación. Por su parte, las modalidades de trabajo pedagógico propuestos son el formato taller, proyecto y laboratorio.

Los objetivos planteados para el proyecto de jornada extendida son: Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria, bajo la metodología de taller, en cinco campos de conocimiento específicos; Favorecer el tránsito de los estudiantes del nivel primario al nivel secundario, procurando más y mejores aprendizajes que fortalezcan sus trayectorias escolares.

Los campos de conocimiento propuestos son literatura y tic, ciencias, expresiones artístico – culturales, inglés y educación física. A los fines del seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se establece como criterio común a todos los campos la adquisición y desarrollo de las siguientes capacidades: comprensión y producción de textos orales y escritos, comprensión y explicación de hechos y fenómenos sociales y naturales, abordaje y la resolución de problemas, trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar, pensamiento crítico y creativo y sensibilidad estética y la apreciación de las distintas manifestaciones de la cultura. A su vez, cada campo tiene criterios específicos consignados en el apartado correspondiente y cada institución educativa define los indicadores a seguir.

Para este proyecto se define que sean los maestros de cada escuela (de los propios grados y de las materias especiales) quienes estén a cargo de los distintos campos, a fin de recuperar su compromiso institucional, sus trayectorias, experiencias y saberes construidos en relación con el contexto, la comunidad, los estudiantes y la propia dinámica institucional. El acompañamiento a los mismos se realizará a través de instancias de capacitación y asistencia técnica en las escuelas. Se proponen además dispositivos de acompañamiento en un ciclo de formación (capacitación), con vistas al logro de los siguientes objetivos: Fortalecer los procesos de reflexión de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza; Contribuir a la formación de los docentes involucrados en esta propuesta, preferentemente en la metodología de taller; Profundizar los conocimientos específicos de cada campo de formación, capitalizando trayectorias y saberes docentes.

La participación y el compromiso de los equipos de gestión directiva y de supervisión, deben garantizar la articulación institucional y la retroalimentación de las acciones emprendidas por los docentes vinculados al proyecto. Se deben priorizar las acciones pedagógicas en términos de lograr la inclusión y la calidad educativa de los estudiantes,

que les permita a su vez continuar, en el nivel secundario, la construcción de aprendizajes de calidad en su formación como ciudadanos.

En el apéndice del diseño curricular de la educación primaria 2012-2020, se detalla la propuesta pedagógica de jornada extendida de la siguiente manera: *“a fin de fortalecer la construcción de aquellas estrategias sociocognitivas que resulten más potentes para continuar la escolaridad obligatoria, se han determinado cinco campos de formación: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Educación Física y Lenguas Extranjeras – inglés-. En el contexto de la Educación Primaria como unidad pedagógica, los contenidos a considerar en Jornada Extendida (excepto en el campo Lenguas Extranjeras: inglés- para el que se prescriben objetivos y contenidos específicos) son los especificados en este Diseño Curricular Jurisdiccional. Se presenta a continuación una descripción de cada uno de los campos de formación y sugerencias para el abordaje del Taller, el Proyecto y el Laboratorio como formatos curriculares y pedagógicos que permiten ofrecer variados espacios de interacción y diferentes oportunidades para el acceso, dominio y apropiación de contenidos, en los que el aprendizaje se concibe como proceso y no como producto final.”* (Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015. Ministerio de educación de la pcia. de Córdoba. p. 290)

Estas citas que recuperamos de los documentos nos permiten plantear reflexiones en torno a dos supuestos que aquí se pueden leer. Uno se refiere a la extensión del tiempo, hay una vinculación estrecha entre más tiempo y mejores experiencias educativas, el otro se refiere a la diversificación de propuestas pedagógico didácticas en este espacio de “extensión”.

Cuando pensamos en torno al tiempo en la escuela, podemos verlo en dos dimensiones: una más diacrónica que se traduce en la progresiva extensión de la obligatoriedad, podríamos decir más años en la escuela. Y otra más sincrónica, que se traduce en más horas en la jornada diaria, extendido el volumen de carga horaria que los chicos y las chicas pasan en la escuela. En general los documentos curriculares agregan a esta referencia del tiempo “en situación de aprendizaje” para explicitar que no solo se debe estar más, sino que se deben generar allí las propuestas pedagógicas que provean de estas experiencias formativas valiosas. Y aquí se vincula con el segundo supuesto que planteamos, respecto a la incorporación de nuevos lenguajes y de propuestas metodológicas relevantes.

Si bien la jornada completa, extendida, ampliada, etc. no es una propuesta totalmente nueva ya que en la historia del sistema podemos rastrear variadas experiencias, lo novedoso es que se proponga en términos de generalizarlo a la totalidad del sistema y plantearlo como parte de una prescripción legal.

Algunas pistas para analizar su implementación. Por donde seguiremos la búsqueda.

Arroyo plantea que cuando se analiza cualquier propuesta de política educativa, se encuentra una norma o un conjunto de normas que intentan impulsarla. La autora invita a pensar en las tensiones entre dos “escuelas”, la escuela propuesta (en esos documentos que prescriben) y la escuela incorporada, mostrando que las modificaciones en el campo de las políticas educativas no operan en el vacío ni se introyectan automáticamente en los

actores institucionales, sino que son “tramitadas” en la dimensión institucional. Esta escuela incorporada, vinculada a la forma escolar moderna, altamente resistente a los cambios, viene asociada a un conjunto de normas explícitas e implícitas sobre las que deben actuar las nuevas normas.

Revisada esta documentación nos interesa abordar ahora –en una próxima etapa del trabajo- los modos en que diversas instituciones se apropiaron de esta novedad, cuáles fueron los elementos que facilitaron u obstaculizaron el desarrollo de la experiencia, de qué manera conmovió al proyecto formativo de la escuela primaria e impactó en las propuestas pedagógicas de los espacios “tradicionales” (para llamarles de algún modo).

Interesa problematizar la manera en que se “ensambló” (si es que eso se ha logrado) esas “horas extendidas” con la jornada “regular”; en una primera aproximación a la palabra de los actores un Subinspector general expresaba:

“(…) Estas novedades se realizan con el sentido de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, todas las transformaciones se realizan para eso. Ahora va a haber una evaluación acerca de que aporta la jornada extendida para mejorar en el aprendizaje, pero ya puntualmente, es decir, a ver, un estudiante no puede tener dificultades en lengua y estar con excelente en la precisión de teatro, o literatura y TICS, alguna inconsistencia hay. Entonces bueno, ahora se viene una mirada muy focalizada sobre jornada extendida para ver que le aporta específicamente a determinados alumnos. No es general a los alumnos, si no más personalizada. Ahora, Fulanito tiene... Juan tiene determinados problemas en ciencias, que pasa desde el espacio de ciencia de la jornada extendida, que está aportando para que Juan supere las dificultades de comprender una situación problemática en ciencias, o abordar un texto de lectura, texto científico desde la lectura o desde la producción escrita si? (...)” (Entrevista 1)

Nos surgen también interrogantes respecto a las razones por las que se propone otros formatos metodológicos como si estos no fueran posibles de ser trabajados en cualquier espacio escolar; por qué se seleccionan esos campos de saberes (y no otros) y de qué manera se articulan con los espacios de los tiempos que no son “extendidos”. En relación a estos interrogantes el Inspector entrevistado señalaba:

“(…) La extensión de jornada extendida generó muchísimos cambios porque ahora son seis horas, las escuelas son de seis horas, y se tiende que se diluya la como programa la jornada extendida y que las instituciones sean de seis horas. O sea sabemos que, a mediano plazo, no digo corto, los docentes ingresaran con cargos de seis horas y, y que ya no va a existir la jornada extendida como programa, sino que existirá la escuela con seis horas. Lo mismo sabemos que el nivel va a ser de cuatro horas y no de tres como sigue siendo hasta ahora” (Entrevista 1)

En otro momento expresaba:

“... también es interesante ver como se modifica curricularmente la institución porque digamos la jornada extendida debería trabajar con otro formato absolutamente diferenciado que la jornada común los clubes, los talleres, son formatos que deberían estar impregnando la jornada extendida para extenderse a la jornada común, lo que se espera es que los formatos de los campos de la jornada extendida digamos contagien a los espacios formativos de la jornada común, por llamarla así, para que se transformen

también en espacios de otros formatos, no solamente la asignatura o el área a lo que están acostumbrados.” (...) (Entrevista 1)

Por otra parte, sabemos que esta implementación tuvo que resolver cuestiones de orden “práctico” como considerar la disponibilidad de espacios, la cuestión de la comida, que siguen siendo -estimamos- objeto de controversias. Nos expresaba el Inspector

“Pero, además, generó algunas connotaciones en los comedores escolares, es decir, los niños deben comer todos en la escuela, no todos tienen PAICOR, por lo tanto eso genero mucho inconveniente en los comienzos, ahora hay un proceso de adaptación, hay una mirada hacia el comedor diferente de la que existía solo como PAICOR que resulta interesante” (Entrevista 1)

Nuestro entrevistado nos abría a nuevas problemáticas que la experiencia llevada adelante en las escuelas ha generado y que incorporaremos en nuestra búsqueda. Nos decía:

“(…) Las problemáticas más emergentes, es la cobertura docente en la Jornada Extendida. También me parece que es necesario, no se presenta como una problemática todavía, pero la resignificación del rol del coordinador sí es necesario, pero la cobertura de los campos con docentes en este momento es una gran problemática. Otra problemática puede ser que la jornada común no se está impregnando del formato de la Jornada Extendida. El mismo docente que trabaja en la jornada extendida cambia absolutamente cuando va al aula, el de Literatura y Tics es el mismo que da Lengua y no puede dar taller en el espacio de Lengua, y lo trabaja en el espacio de Jornada Extendida. No podemos hacer hipótesis acerca de las causas porque sería muy arriesgado todavía, pero eso se está analizando porque la idea es transformar la escuela completa de formato, no solo la Jornada Extendida, ir hacia una transformación de todos los espacios curriculares con modalidades diferentes de abordaje. (...)” (Entrevista 1)

A manera de cierre

¿Qué experiencia pedagógica se proponen en la cotidianeidad de las instituciones escolares? ¿De qué manera los niños, niñas y docentes se apropiaron de esta experiencia y despliegan estrategias a favor de una formación más completa y compleja como prescribe la política pública? ¿Es la Jornada extendida un espacio para que “entren” a la escuela lenguajes y se produzcan alfabetizaciones en esos nuevos insumos culturales que el formato escolar moderno ofrece resistencia para su incorporación?

Nuestro recorrido se dirige ahora a bucear en las palabras de los protagonistas las maneras en que resolvieron la implementación, los sentidos que le fueron asignando a la misma, la articulación con las culturales institucionales y los registros que de esta experiencia tienen diferentes actores.

Bibliografía:

ARROYO, M. (2016) “Los procesos de regulación normativa en el sistema educativo argentino. Clase 3. Gobierno y Planeamiento de la Educación Cohorte 3. Flacso virtual. BEECH, J. Y MEO, A. I. (2016). “Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417> Este

artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados: Jason Beech y Analía I. Meo.

JABLE, Mayra; MARTORINA, Natalia y VALLEJOS, Tomás. (2016) “Jornada Extendida en escuelas primarias de Morrison y Bell Ville: Una aproximación a las representaciones de directoras, docentes, padres y estudiantes.” Morrison, Córdoba.

SOUTHWELL Myriam. (2008) “¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades” Propuesta Educativa Número 30 – Año15 – Nov. 2008 – Vol2 – Págs. 23 a 35

TERIGI, Flavia (1999) “*Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*”. Santillana. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

TORRES, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. Serie *Entre docentes de escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Nivel Primario. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109603/EntreDocentes2011Laense%20C3%B1anzacomoEspecificidaddelainstituci%C3%B3nescolarbaja.pdf?sequence=1>

VELEDA Cecilia. “Nuevos Tiempos para la Educación Primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar”. 2013

Documentos consultados:

Diseño curricular de la educación primaria 2012-2015. Ministerio de educación de la pcia. de Córdoba.

Diseño curricular de la educación primaria 2012-2020. Ministerio de educación de la pcia. de Córdoba.

Ley Nacional de Educación 26.206

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Gestión Curricular. Dirección de Nivel Primario. 2012.

Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Gestión Curricular. Dirección de Nivel Primario. 2012.

Nuevos lineamientos pedagógicos para la ampliación del tiempo escolar. Programa de jornada extendida: “La escuela sale de la escuela”. Jujuy 2016.

Páginas consultadas:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php> Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/JornadaExtendidaIngles%20SecuenciadeContenidos.pdf> Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/PostituloLenguaInglesa.pdf>. Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Jornada%20Extendida%2014-11-11.pdf> Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/JornadaExtendida/Leer%20literatura%20en%20Jornada%20Extendida.pdf>. Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/EXPERIENCIAS%20DIDACTICAS%20SIGNIFICATIVAS.pdf>. Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/JornadaExtendida/Links%20repositorio.pdf>. Consulta 29 de junio de 2017

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/JornadaExtendida/Jornada%20Extendida%2026-9-2012.pdf>. Consulta 29 de junio de 2017

Título: Transformaciones organizativas y pedagógicas. La Unidad Pedagógica como una de las formas posibles ante la monocronía del modelo escolar

Autoras: Magdalena Anselmo, Andrea Riva

Correo electrónico: magdalenaanselmo@gmail.com, rivandrea7@gmail.com

Este escrito presenta avances de una investigación en curso que indaga las transformaciones en la forma escolar propuestas por las políticas educativas y curriculares de la provincia de Córdoba a partir de la implementación de la Res N° 174/12 del CFE. En esta primera aproximación, sistematizamos algunas de las normativas y documentos vigentes a partir de la sanción de la LEN en 2006, deteniéndonos particularmente en la resolución antes mencionada. De la información recogida y analizada hasta el momento, mediante el análisis documental y la realización de entrevistas, es posible hipotetizar que esta resolución viene a interpelar concepciones, rasgos y elementos fuertemente arraigados a la forma escolar como son la repitencia y monocronía de los aprendizajes.

Palabras claves: Resolución N°174/12, Formato escolar, Unidad pedagógica, Transformaciones organizacionales y pedagógicas

Introducción

El presente escrito comparte conclusiones preliminares de una investigación que se enmarca en el Proyecto: *Transformaciones del formato escolar. Novedades en las políticas educativas y en las políticas curriculares en relación con las nuevas infancias y juventudes*. Este trabajo tiene como propósitos describir las transformaciones en la forma escolar propuestas por las políticas educativas y curriculares de la provincia de Córdoba a partir de la implementación de la Unidad Pedagógica (en adelante UP); analizar los propósitos de esas transformaciones en relación con la preocupación por las trayectorias escolares de los niños; y describir las percepciones que tienen los actores sobre estas novedades y su pertinencia para atender a las nuevas configuraciones de infancia.

El abordaje metodológico consiste en explorar y describir a partir de un paradigma cualitativo, donde interesa construir un *análisis interpretativo* (Rockwell, 1987); esto implica una articulación entre descripción, comprensión e interpretación. En esta oportunidad consideramos describir y analizar la Res. N° 174 del CFE y los documentos curriculares de la jurisdicción de Córdoba que regulan y caracterizan la propuesta de UP; para luego recuperar, a partir de entrevistas a un subinspector general y directores, las percepciones de los actores sobre esta propuesta de transformación de la forma escolar.

Consideramos importante centrar la atención en la Res. N° 174 del CFE puesto que establece regulaciones referidas principalmente a prácticas institucionales y culturas profesionales contrapuestas a la educación como derecho y referidas a aspectos estructurales de la escolaridad primaria (aspectos organizacionales y pedagógicos). Interesan, para nuestro recorte, sistematizar los aspectos que refieren a UP y tensionar/problematizar con algunos de los decires de Inspectores y Directores entrevistados. Desde este abordaje se retomarán elementos de la Res. N°174 como un intento de las políticas públicas de “*desordenar el canon*” como dice M. Shoutwell (2008).

El formato escolar moderno y sus pilares principales

Hace tiempo que venimos sosteniendo con fuerza que la escuela tal como la conocemos es un invento con un alto grado de artificialidad. Como sostiene P. Pineau (2001) es una máquina de educar que fue capaz de hacerse cargo de la definición que la modernidad construyó sobre qué era educar. La escuela formuló su sentido en relación a los ejes centrales propios de la época, la constitución de los Estado-Nación; el desarrollo de la razón asociada a una idea de progreso indefinido de la mano del desarrollo de las ciencias –sociedades más desarrolladas y justas–; la constitución del ciudadano como individuo libre “*como una entidad radicalmente separada del conjunto, virgen de toda pertenencia, como si los otros, las cosas, la naturaleza, los animales, etc. fueran un mero decorado...*” (Benasayag, 2013:1), la idea de una sociedad transparente capaz de ser conocida, previsible y dominable; la construcción de un pensamiento binario basado en la concepción del “uno” como normal y lo diferente como lo distinto a ese “uno” definido que encarna lo anormal; armó una particular definición de infancia que la escuela la recicló en la definición de alumno, entre otros tantos.

De los preceptos rectores de la modernidad, la escuela construyó un específico modo de tramitarlos que le otorgan identidad a la forma escolar que conocemos. Tal como sostiene Trilla (1985) la escuela se caracteriza por la particular manera de organización que le otorga identidad y condensa los siguientes elementos: constituye una realidad colectiva, se ubica en un espacio específico, actúa en unos límites temporales determinados, define los roles de los docentes y discentes, predetermina y sistematiza contenidos, determina una forma de aprendizaje descontextualizado. Estos elementos generaron unas reglas de funcionamiento de lo escolar que, naturalizaron e invisibilizaron los efectos que produjeron cierto tipos de clasificaciones y distribución de los cuerpos en la escuela; los efectos de las definiciones de saber y no saber; el particular modo de entender el tiempo y el espacio y pudieron además, explicarlos y legitimarlos desde saberes de otras disciplinas. Este mismo proceso de naturalización es lo que da cuenta de la eficacia del dispositivo escolar en el contexto discursivo propio de la modernidad.

Desde mediados del siglo XX corto, como lo denomina Hobsbawm, E. (1994), estamos asistiendo a una serie de cambios de distintos órdenes: sociales, económicos, políticos, culturales que generan un nuevo orden social o, dicho de otro modo, desacomodan y modifican el orden social existente. Cuando Lyotard (1984) acuña la idea de posmodernidad para darle un nombre⁵² a estos tiempos, nos alerta que da cuenta de “*algo que ya no es...pero que todavía no es*” y es probable que “*ese no ser de un único modo*” es lo que vuelve a estos tiempos por momentos insoportables y por momentos muy interesantes y fértiles para diseñar esos “nuevos modos”.

⁵² Distintos autores han definidos a estos tiempos de modos diferentes Habermas “modernidad tardía”; Bauman “modernidad líquida”, Guiddens “post industrialismo”.

¿Qué viene a desordenar la Res. N° 174/12, la organización o los significados que portamos?

Tal como venimos sosteniendo, las claves epocales actuales se han modificado y, podríamos hipotetizar que la escuela parece no poder con ellas, porque sus esquemas responden claramente a las coordenadas estructurantes de la modernidad. Esta hipótesis que pareciera sencilla en su enunciación, nos diferencia de todo tipo de argumento que tienda a encontrar explicaciones que culpabilizan a los sujetos que llegan a las escuelas hoy, tanto por su procedencia social o económica o, de aquellas explicaciones más sofisticadas que describen el funcionamiento neurobiológico de niños y jóvenes.

Entonces, podríamos enunciar nuevamente la pregunta en tanto ¿qué nuevos sentidos nos habilita la letra fría de la Resolución N° 174?, teniendo el recaudo teórico de que no se trataría, desde el análisis que estamos proponiendo, de reemplazar un significado por un nuevo sentido que tienda a erigirse en El Sentido, en términos únicos, como un universal, como el verdadero. Muy por el contrario, seguimos intentando pensar en términos situacionales, desde una lógica que contenga la complejidad, menos totalizante y capaz de cohabitar con lo desconocido.

Antecedentes en políticas educativas y curriculares. Lineamientos normativos y teóricos de la Res. N° 174/12.

La Ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 16 asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social. Esto se constituye como plataforma, junto con la Ley de Educación Provincial N° 9870 y las Resoluciones: CFE N° 134/11, la cual establece en su artículo 1 que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los Ministerios jurisdiccionales son los responsables de administrar los medios necesarios para la continuidad y profundización de las políticas educativas, a los efectos de garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema, la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes, estableciendo en sus artículos 2, 3, 4 y 5 estrategias y líneas de acción para la educación Inicial, Primaria, Secundaria y Formación Docente respectivamente; y CFE N° 154/11 que aprueba para la discusión, el documento “Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”.

Como dijimos, interesa particularmente detenernos en la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación que aprueba el documento “*Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*”. Este reconoce la obligación de hacer efectiva la garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes con el desarrollo de las consecuentes políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales y socioeducativos. Esta normativa recupera -algo que las investigaciones educativas ya venían mostrando hace tiempo- la vinculación entre las dificultades en las

trayectorias escolares de los estudiantes con lógicas de escolarización, condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje, que devienen en la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Ya hace tiempo que se viene sosteniendo que este modelo escolar genera fuertes procesos de exclusión de sus estudiantes y dificulta el abordaje de la heterogeneidad.

En el equipo de investigación, definimos el abordaje conceptual de estas cuestiones a partir de la categoría gramática escolar. Recuperando a quienes acuñaron este concepto, Tyack y Cuban, para definirla como las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción (Gvirtz & Larrondo, 2007). En esta línea, reconocemos la implicancia de este concepto al designar aquellos elementos como son la organización del tiempo y del espacio escolar; las definiciones de posiciones de saber y no saber; modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes; como conjunto de prácticas que responden a un conjunto de reglas estables que constituyen el componente duro del formato escolar (Baquero, Diker, & Frigerio, 2013). La forma particular que asumen estos “componentes duros” constituyen algunos de los elementos fundantes de la cultura institucional de las escuelas, ya que contribuyen a definir qué es una escuela (Terigi, 2011).

Entre las propuestas centrales de la Res. 174 del CFE se reconocen: desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales, y socioeducativos; atender a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar para otorgar posibilidades concretas de enseñanza de calidad a todos; proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos; establecer pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

De forma específica, y recuperando los lineamientos para el nivel primario en lo que respecta a la implementación de Unidad Pedagógica esta normativa propone considerar como UP a los dos primeros años de la escuela primaria. De este modo, se reformulan los regímenes de promoción a partir del segundo año/grado, los cuales se implementan de manera gradual desde el 2013 hasta el 2016 en todas las escuelas de nivel primario del país. Entre algunas características de este formato se propone que los docentes designados en primer grado asumen la continuidad en el segundo; que se implemente el régimen de promoción acompañada, mediante estrategias, como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a estudiantes en aquellas instituciones que cuentan con maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; *materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras* (2012, págs. 5-6). La propuesta de promoción acompañada se implementa desde el segundo grado de la escuela primaria y es la que permite promocionar a un estudiante al grado subsiguiente siempre y cuando pueda garantizarse el logro de los aprendizajes no acreditados el año anterior.

En suma, y recuperando a Flavia Terigi (2013), la pregunta estaría puesta sobre el curriculum único, el aula estándar y el método uniforme, por lo que la respuesta sería una crisis de la monocronía. Es así que la UP viene a proponer la multiplicidad de cronologías de aprendizaje por contraposición al aprendizaje monocrónico supuesto en la enseñanza graduada y simultánea.

En lo que respecta a las políticas educativas y curriculares de la jurisdicción de Córdoba, no se reconocen normativas o lineamientos legales específicos que regulen y den marco a la propuesta de UP. Se advierte un conjunto de fascículos que mencionan como plataforma legal la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Provincial y la Resolución 174/12 del CFE. Estos fascículos abordan distintos aspectos de la implementación y son materiales de apoyo para las instituciones y los docentes.

Hasta aquí decimos que cuando hablamos de formas y formatos educativos, en el campo de la educación como derecho, nos lleva a pensar que todos deben tener acceso a formas educativas que en el marco de intervenciones escolares que abran la mirada para pensar otros posibles, es decir donde se autorice a transitar otros procesos educativos que atiendan a los sujetos que forman parte y sus contextos. Entendemos que garantizar el derecho al acceso de todas las formas educativas implica justamente que todos los sujetos puedan ser parte de lo educativo a partir de modalidades organizativas que contemplen sus particularidades contextuales, históricas, culturales, laborales, familiares, entre otras; para que estas no se vuelvan condiciones a priori que escriban profecías de fracaso y exclusión. En este sentido, sabemos que estas condiciones no se generan, solamente, con la sanción de una resolución o ley. Si bien coincidimos con P. Sadovsky cuando titula su artículo "*Con la resolución no alcanza*" -haciendo referencia a la Res. 174-, consideramos que la enunciación de normativas que tiendan a instalar modificaciones, generar debates, problematizar el estado de situación es un modo de entender la política educativa y trasciende las iniciativas individuales de cada provincia o escuela.

Apertura de problematizaciones a partir de una primera aproximación a los "decires" de los actores sobre la Res. N° 174.

Del trabajo y encuentro con el subinspector general y la/os directores de escuelas primarias, es posible hipotetizar que los lineamientos que se enuncian en la resolución son recuperados con resonancias diferentes. En el presente trabajo, y en un primer análisis al interior del equipo de investigación, enunciaremos aquellos aspectos que aparecen como recurrentes.

a- Cuánto se conoce la resolución y qué se conoce de la resolución.

Lo que es posible de reconocer es que en la Res. 174/12, es la política educativa la que intenta generar modificaciones en los patrones organizacionales constitutivo del proyecto moderno escolar.

La Res., como ya se mencionó, se enuncia sobre muchos más aspectos que la consolidación de la UP, no obstante pareciera primar en el registro de los docentes. Cuando salimos a indagar sobre niveles de conocimiento por parte de estos sobre dicha normativa en general contestan "*ah...sí la de la unidad pedagógica*". Dicha expresión es

muy alentadora en tanto da cuenta de un conocimiento de la normativa y a la vez, su mismo modo de enunciación reduce la riqueza de otros aspectos.

Podríamos decir que todos los directores entrevistados manifiestan haber generado y/o participado de una variedad de instancias de discusión, formativas y de reuniones de trabajo previas durante el proceso de organización e implementación de la UP. Recordemos que Córdoba decidió ir generando la implementación de estas modificaciones en escalas y en forma progresiva. Terigi (2015) sostiene que la necesidad de reconocer la vinculación entre normativa y condiciones y la capacidad técnica del estado nacional y provincial para acompañar los procesos de cambio al interior de las escuelas, es un aspecto central a tener en cuenta.

En lo que respecta al discurso del subinspector, expresa que, *al contar el nivel primario con la existencia de cargos docentes, se genera una mayor adhesión a transformaciones, proyectos generales y específicos al interior de las escuelas*. También, reconoce una intensa capacitación realizada por los docentes de primaria respecto de la propuesta curricular desde los distintos formatos, citando como ejemplo: la propuesta curricular de jornada extendida; alfabetización inicial, evaluación entre otras.

Podríamos sostener, que la estructura del nivel primario y el acompañamiento de la jurisdicción son elementos centrales en la consolidación de las modificaciones propuestas desde las políticas.

b- Disputas con el sentido común respecto a la repitencia. ¿Cuál es el valor de desmontar esas concepciones ligadas a la monocronía?

Otro elemento que hemos podido relevar como central del discurso de los actores, refiere a cómo la idea de bloque pedagógico en los dos primeros años ha puesto, como ya muchas investigaciones lo están mostrando, el eje en la discusión sobre la repitencia.

Desde el subinspector la formalización de la UP, *no trataría sólo de una no repitencia del primer grado, sino que radicaría en la posibilidad de aprender en dos años lo que por allí con la repitencia tampoco se lograba*. En este sentido, las apreciaciones vertidas recuperan las discusiones pedagógica más actuales que sostienen que la repitencia no garantiza una mejora en los aprendizajes. Incluso, en sus apreciaciones manifiesta *que la Resolución del Consejo Federal de Educación, vino a hacerse cargo de los índices de repitencias más alarmantes que se daban en todo el territorio nacional, los cuales se registraban en primer a segundo grado; es decir se plantea el Primer Ciclo como “núcleo duro” de repitencia*.

En el plano institucional, los directores manifiestan que la repitencia es uno de los ejes más complejo de abordar en el trabajo con los docentes. Una directora no dice *“nos costó mucho desarmar en los padres y en los docentes la idea de ‘ahora no repite nadie’casi con un tono peyorativo”*. Otro director, nos relataba que cuando trabajaron este tema en jornadas institucionales algunos docentes manifestaban que alfabetización y la no repitencia son problemáticas del primer ciclo.

En las entrevistas a los diferentes actores, aparece como recurrente, la idea de la repitencia como un foco donde se concentran concepciones fuertemente arraigadas. Incluso, el subinspector explica que la problemática de la UP *puede pensarse en que la repitencia se traslada a tercer grado*. Sostiene, que cuando esto se da lo que no se comprende es el

sentido de la propuesta como favorecedora de los aprendizajes. *Por el contrario, suele ocurrir que se posponen aprendizajes para tercero y al no lograr las capacidades fundamentales, es decir el desarrollo de las conceptualizaciones de la escritura mínimas para el pasaje a 4º, se genera la repitencia.*

Se reconoce que los múltiples modos que asumen estos cambios al interior de la escuela y en el decir de los actores, los debates que se generan y la construcción de nuevos sentidos o por lo menos el resquebrajamiento de algunos los significados arraigados, son la expresión más potente de la capacidad de la Resolución. Delia Lerner en una conferencia (2015), en la cual analiza la Res. 174/12 del CFE, destaca que esta normativa abre las puertas al esfuerzo más importante del país por superar las desigualdades educativas dadas por las condiciones que genera el propio sistema, que promueven mecanismos de selectividad en todos los niveles. En su análisis, Lerner aborda dos líneas argumentativas: en primer lugar retoma la idea de que la escuela graduada no es natural y en segundo lugar que la repitencia no es la solución a los problemas de aprendizaje. En relación a estos aspectos, ya desarrollamos la idea de artificialidad del formato escolar y que este es una opción entre otras. En Italia por ejemplo los cinco primeros años de escolaridad se constituyen como una unidad y transitan con el mismo docente. En Inglaterra, la repitencia ni siquiera existe como posibilidad. Lo que Lerner sostiene es que desde la perspectiva didáctica la graduación es solo una manera de organizar el tiempo de los aprendizajes, generando una fragmentación del objeto en parcelas del saber y parcelas de tiempo. Con aprendizajes parcelados y acumulativos, en vez de aproximaciones sucesivas, el dispositivo escolar opera como si todos aprendieran lo mismo al mismo tiempo. Monocronía lo llama Terigi. Cuando no todos aprenden al mismo tiempo, la repitencia aparece resguardando la secuencia monocrónica: *“preserva la monocronía grupal por sobre las posibles cronologías individuales de aprendizajes, lo que tiene importantes consecuencias en el fracaso escolar y constituye un ejemplo de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen el riesgo educativo”* (Conferencia).

En consonancia con lo anteriormente expuesto, recuperamos del discurso del subinspector la posibilidad de pensar la UP como un dispositivo para *“dar un tiempo más”* en el proceso de alfabetización de los estudiantes.

c- Intervención docente. ¿Cuáles son los obstáculos que se presentan?

De las entrevistas realizadas, nos parece importante recuperar otro eje posible de análisis, reconocido a partir de la palabra del subinspector general. Este eje tiene que ver con la intervención docente. Postula la importancia de que este intervenga específicamente en grupos que presenten dificultades para alcanzar determinados niveles de conceptualización de la escritura o para avanzar en procesos lectores, así como para potenciar aprendizajes en aquellos que no presenten dificultades.

En relación a esto explica que la UP legitima la continuidad del mismo docente con un mismo grupo durante el 1º y 2º, explicando que esta estrategia ya se venía implementando en muchas escuelas por lo que no fue un problema. No obstante, la mayor dificultad la reconoce en el generar estrategias de intervención adecuadas para la atención a la diversidad. Alude a *obstáculos epistemológicos e ideológicos que aparecen en la*

intervención docente para la diversidad, por lo que no reduce a cuestiones didácticas o pedagógicas esta situación.

Tomar posición por esta perspectiva nos permite comprender de otro modo aquellas acciones o programas que atienden a sectores de los cuales se pone en duda su educabilidad. Baquero afirma *“que no estaremos ni estamos “compensando” niños cuya educabilidad está vulnerada, sino, en todo caso, indemnizando con justicia a niños y jóvenes con los que no supimos ordenar prácticas educativas potentes. Y que, en muchos casos, tuvimos la crueldad de atribuir a sus supuestos déficits variopintos o a su condición social las razones de su fracaso. Esa es una violencia enorme que afecta ya no sólo las condiciones objetivas de vida de los niños y jóvenes, de por sí muchas veces dura, sino que penetra muchas veces descarnadamente sobre las expectativas de aprendizaje que puedan trazarse ya que convence a los sujetos –y en muchos casos a nosotros mismos- de que no son capaces. De que no serán capaces ya. Nunca”* (2012: 11-12).

Síntesis final.

Reconocemos que la Res. N° 174/12 del CFE es una medida que está dirigida a superar la desigualdad educativa originada, entre otras cosas, en la selectividad del sistema escolar (SUTEBA, 2014); y si bien es un respaldo legal inigualable, entendemos que existen formas naturalizadas, encubiertas, explícitas e implícitas, que obstaculizan el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Por lo anteriormente expuesto, nos resta seguir indagando y revisando los procesos institucionales y las resonancias que se produjeron y producen en la forma escolar de cada escuela. Fundamentalmente en relación a otras medidas que favorecen a la continuidad de los aprendizajes como la promoción acompañada a partir de 2° grado, los agrupamientos flexibles, la articulación entre niveles, entre otros.

Del mismo modo, nos interesa indagar si se han generado modalidades de trabajo institucional que permitan atender a las trayectorias. Esto implica reconocer si se han habilitado espacios para la planificación cooperativa de actividades y estrategias, la evaluación conjunta de aprendizajes que posibiliten la posterior reorientación de la planificación, entre otras estrategias. Indagaremos en qué medida las escuelas han podido crear un tiempo y espacio para pensar, planificar, analizar, diversas acciones al interior de cada institución que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares.

Entendemos que del trabajo de campo surgirán otras problemáticas que no conocemos pero que podemos imaginar y que seguramente se circunscriben a las condiciones laborales e institucionales. Así, en el marco de la complejidad con la que cada escuela se apropia y resignifica un cuerpo normativo como la Res. 174, se abre la posibilidad de nuevas interrogaciones para la búsqueda.

Bibliografía

Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (2013). Prólogo. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio, *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: La Hendija.

- CFE174/12, R. (2012). *Anexo I "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación"*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Lerner, D. Conferencia. "Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas. Argumentos para el debate". Publicado 2 de junio. <https://youtu.be/X1xOMyRxSsM>
- Gvirtz, S., & Larrondo, M. (2007). Notas sobre la escolarización de la cultura material. Celulares y computadoras en la escuela de hoy. *"IV Seminário Internacional As Redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas"*. Rio de Janeiro.
- SUTEBA. (2014). Las trayectorias escolares: continuidades y rupturas. Argumentos para el debate: Efectos nocivos de la repitencia - Condiciones para asegurar la continuidad. Encuentro Provincial de Secretarios de Educación y Cultura, (págs. 1-16).
- Terigi, F. (2013). Los aprendizajes en la escuela primaria: aportes de la perspectiva de trayectorias escolares al trabajo sobre la Resolución CFE N° 174/ 2012. (págs. 1-23). Huerta Grande: Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Southwell, M. (2008) "¿Particular? ¿Universal? Escuela media, horizontes y comunidades." *Rev. Propuesta educativa*. Año 17. Noviembre. Miño y Dávila.
- Sadovsky, P. "Con la resolución no alcanza" en *La educación en debate*. Unipe. Suplemento 9. Le monde diplomatique.
- Pineau, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió "Yo me ocupo""". En Pineau, P.; Carusso, M; Dussel, I. "La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad". Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2010) "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía" en Frigerio, G.; Diker, G. "Educar: saberes alterados". Del estante editorial. Cem.
- Trilla, J. (1999) "Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela", Leartes S.A. de ediciones.
- Baquero, R.; Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". Dossier apuntes pedagógicos de la revista *Apuntes*. UTE/CTERA. Buenos Aires.

Título: Los CAI como espacios de restitución de derechos, a la vez que fortalecedores de la tarea pedagógica de las escuelas

Autoras: María Ángela Guillermin, Rosana Elizabeth González

Correo electrónico: mariangelaguillermin@gmail.com

En esta ponencia se considera una política educativa tendiente a garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorgan prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, propiciando la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa, favoreciendo la integración plena de todos los niños en el sistema educativo. Se analiza los Centros de Actividades Infantiles (CAI) como una política socioeducativa integral que posibilita ampliar la educación de los niños más allá de la escolarización. Las políticas educativas como conjunto de acciones o propuestas de acciones gubernamentales (Bianchetti, 2015), se manifiestan en normativas o programas, proyectos o planes. Es por ello que se toma como política a indagar el CAI, utilizando una metodología de corte cualitativo con análisis bibliográfico y documental, recuperando informes realizados en prácticas de campo y mediante observaciones participantes. Se puede plantear que el CAI busca fortalecer la tarea pedagógica de la escuela desde el espacio de ayuda escolar, porque se considera que la inserción y continuidad de los niños en el sistema formal de educación es primordial para asegurar su inclusión social.

Palabras claves: derechos, exclusión, inclusión, políticas educativas, equidad

En el presente trabajo se realizará el abordaje de una política educativa tendiente a garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorgan prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, propiciando la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa, favoreciendo la integración plena de todos los niños en el sistema educativo. Se analiza los CAI como una política socioeducativa integral que posibilita ampliar la educación de los niños más allá de la escolarización.

Entendiendo las políticas educativas como el conjunto de acciones o propuestas de acciones gubernamentales que afectan, benefician, condicionan o determinan, de forma directa o indirecta, la vida de los miembros de una sociedad (op. cit.), y que se manifiestan en normativas o programas, proyectos o planes, es que se toma como política a indagar los Centros de Actividades Infantiles (CAI), utilizando una metodología de corte cualitativo con análisis bibliográfico y documental, recuperando informes realizados en prácticas de campo y mediante observaciones participantes.

La creación de los CAI es promovida por la Subsecretaría de Educación, Equidad y Calidad Educativa de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con el objetivo de contribuir a la inclusión y a la sanidad educativa de la niñez. Estos constituyen la expresión de una política socioeducativa integral, teniendo como principales destinatarios, niños que requieren de mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios. En este sentido, esta propuesta, tiene como objetivo promover la inclusión, la permanencia dentro del Sistema Educativo, la ampliación y el fortalecimiento de las trayectorias escolares y educativas de los niños

que se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad socioeducativo y requirieren mayor apoyo pedagógico.

En la creación, seguimiento y acompañamiento de esta propuesta se encuentran comprometidas además, la Dirección de Educación Primaria y la Coordinación Provincial de Políticas Socioeducativas.

En la provincia de Tucumán, integran la propuesta escuelas primarias sedes y Centros de Deportes y Recreación, los cuales se encuentran en las distintas localidades de Tucumán. Los CAI pretenden restituir a la escuela su función como promotora de ofertas pedagógicas de calidad, permitiendo que los niños accedan y completen sus estudios de educación primaria. Se caracterizan por ser una diversidad de espacio y agrupamiento no formal de trabajo, donde el énfasis recae en los intereses reales de aquellos niños de poblaciones vulnerables y cuyos objetivos primordiales son: fortalecer las trayectorias escolares endebles e irregulares, ampliar los recorridos educativos y promover el fortalecimiento entre la escuela, la familia y la comunidad. Además en los CAI los niños participan en actividades culturales, artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas u otras que se consideran relevantes en la comunidad y significan una forma de participación social e integración ciudadana y cultural, es decir, centros para niños con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte. Son un conjunto de iniciativas, experiencias y prácticas educativas que, al mismo tiempo que se contextualizan en realidades sociales, promueven acciones socioeducativas de naturaleza compleja e interdisciplinar. La intervención socioeducativa pretende contribuir al desarrollo integral de las personas y la convivencia social procurando una mejora significativa de su bienestar colectivo.

Para el análisis de esta política educativa, es necesario tener en cuenta las relaciones estado-sociedad-educación históricamente situadas, que permiten interpretar el momento histórico en el que se desarrolla la misma, como así también la revisión del campo de sentido como sostiene Giovine, (2012) a través del cual se generan representaciones y subjetividades de los sujetos. Se observa una discursividad que es la resultante de la hibridación de diferentes temporalidades y espacios, en la que se amalgaman retóricas de las tradiciones que han ido y van configurando un campo de sentido singular.

Para circunscribir la propuesta y el desarrollo de la política educativa seleccionada, se contempla uno de los momentos de la historia planteados por Giovine y Martignoni, (2014) en el que se intenta reorientar los ejes de la política a través de las llamadas políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, lo cual se explicita en el artículo 79 de la Ley de educación Nacional.

Hoy, a la escuela primaria, sobre todo la escuela pública, se le demanda que incluya, asista y enseñe. O como lo explica Dussel, (2006) la escucha, la contención social, la atención sanitaria y social de los marginados, son las enormes demandas que se ponen sobre una escuela ya bastante maltrecha en sus recursos materiales y simbólicos. De este modo, se va configurando una compleja trama multiregulatoria tanto estatal y no estatal, producto

de diferentes lógicas, urgencias y necesidades y en el que intervienen los niveles de estado, distintos sujetos y organizaciones, y se ponen de manifiesto las heterogeneidades de políticas educativas y sociales.

Las escuelas se vuelven espacios que agrupan poblaciones homogéneas, generando fragmentación que según Tiramonti, (2009) es la configuración actual de la estructura social, pretendiendo nombrar una distancia social entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad. Y si bien la escuela como institución social, no puede compensar las diferencias que provoca una sociedad fragmentada, si puede e intenta paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, desde las nuevas políticas educativas y a través de programas que buscan compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social y generando mayor justicia social.

Las instituciones educativas y las políticas que las orientan, no han podido generar un patrón institucional que procese en el mismo espacio la heterogeneidad social y cultural. Siguiendo a Gentili, (2009) es importante considerar que la combinación de ciertos factores define un proceso de escolarización marcado por una dinámica de exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean, y asumen nuevas fisonomías que en algunos casos son inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. Es por ello, que uno de los principales desafíos que actualmente enfrenta la educación es aportar a la restitución de los derechos que han sido sustraídos a grandes sectores de la sociedad, en especial niños y jóvenes, que a su vez supere el viejo dispositivo de la imposición homogeneizante. Para poder lograr esto, es necesario poder generar propuestas educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, que habilite la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político propiciando la conexión, y muchas veces la reconexión, con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.

La necesidad de construcción de inclusión social es una cuestión política, que implica partir del reconocimiento del derecho que tienen los niños de educarse.

Pineau, (2008) plantea que el derecho a la educación suma nuevas dimensiones como la mayor cobertura posible, la invitación de pensarlo más allá de la escuela, la noción de buena educación y la necesidad de instrumentar formas de participación de los sujetos involucrados, que los saca a la vez tanto de la escolaridad de baja intensidad -concepto que plantea el vínculo entre sistema educativo y niños y adolescentes de sectores marginados que se limitan a estar en las aulas en forma intermitente sin exigencia alguna para no ser expulsados- como de las propuestas pedagógicas limitadas a satisfacer las demandas e intereses de los sujetos o las comunidades.

El CAI intenta intervenir a partir de las condiciones de educabilidad de los sujetos que contempla y para ello cabe destacar como cuestión esencial la de las desigualdades tolerables, sabiendo que el mejor de los sistemas escolares sería aquel que limita las desigualdades, aunque sea al precio de una movilidad débil.

Cabe señalar que el mecanismo meritocrático que contribuye a reproducir las desigualdades escolares en una institución idealmente neutra, destaca ya no una igualdad

meritocrática de oportunidades sino una igualdad distributiva de estas. Para ello Dubet, (2005) propone elaborar mecanismos de discriminación positiva, a fin de identificar al marginado y ayudarlo a superar esto, y llama la atención sobre dos puntos clave: las estrategias que las familias utilizan para la orientación de los estudios de sus hijos y el papel que juega la información académica para este tipo de elecciones.

La mejor escuela no es la que permite a algunos niños pobres acceder a la elite; es aquella en la cual los niños pobres tienen performans y beneficios escolares próximos a lo de los niños provenientes de medios favorecidos. Se privilegian entonces todas las políticas que limitan las brechas y las escolaridades comunes no selectivas que son más decisivas que la equidad de las competencias (Dubet, 2015).

Como plantea Terigi, (2006) existen desigualdades en las oportunidades extraescolares de los niños de acceder a una variedad de experiencias significativas en términos culturales, y por eso mismo se afronta la experiencia escolar en condiciones desiguales. De allí la expectativa de que las escuelas sean sensibles a las diferencias que caracterizan a la población escolar y que desarrollen formas de enseñar que no solo respeten las diferencias sino que respondan a ellas, realizando un trabajo didáctico que posibilite a todos el acceso a los aprendizajes fundamentales.

De esta manera, la escuela aparece como la única institución disponible para contener a aquellos que no encuentran anclaje. El desarrollo de los Centros de Actividades Infantiles se propone como espacios alternativos para dicha contención. A su vez, es necesario reconocer como sostiene Rosavallon, (1995) que la redefinición de los sujetos de la acción social y la redefinición del derecho van hoy en día a la par. Y para estos nuevos sujetos, la acción social, debe necesariamente proponer ayudas diferenciadas. El Estado, por medio de acciones gubernamentales, debería poder dar a cada uno los medios específicos de modificar el curso de una vida, de superar una ruptura, de prever un problema.

La equidad de las oportunidades no consiste solo en compensar en el punto de partida las desigualdades de la naturaleza o las disparidades de fortuna: apunta a dar de manera permanente los medios de volver a encaminar la existencia; su objetivo es dar a los individuos los medios de hacer frente a todos los azares que no son de orden clásicamente asegurador. Así, al ser más individualizados los derechos sociales pueden recomprenderse y ampliarse.

Como plantea Rose, (2007) las racionalidades políticas emergentes de diferentes formas buscan un modo de gobernar, no ya a través de proyectos políticamente direccionados desde un Estado central concentrado, sino mediante la instrumentalización de las propiedades de auto-gobierno de los sujetos de gobierno en una variedad de espacios y localidades.

De todo lo expuesto hasta acá, y según lo propuesto por Giovine y Martignoni, (2014) es posible reconstruir una línea de continuidad que implica registrar: la visibilidad de la pobreza, es decir la necesidad de las escuelas y de los alumnos de demostrar ser pobres o carentes para lograr constituirse en merecedores de asistencia y contención; la restricción de las familias a ejercer su capacidad de elección para ser beneficiarios de esa protección social y estatal, erosionando de este modo sus márgenes de autonomía; la resignación de parte de sus derechos frente a ese estado de necesidad que incrementa su situación de

sujeción y dependencia; y por último el debilitamiento del monopolio de la escuela y sus actores en la tarea de educar, asistir y contener a los niños y adolescentes en situación de pobreza y el correlativo avance de las organizaciones sociales y de otras áreas gubernamentales en la tarea de educar.

Es importante destacar lo planteado por Pineau, (2008) respecto a la función de la educación, la cual consiste en intermediar entre la realidad de los sujetos que aprenden enfatizando los significados políticos, sociales y comunes de su vivencia como forma de no quedar pegados a la crudeza y dolor de la realidad de la pobreza, y dar palabras, juegos y herramientas para pensar esa condición como responsabilidad colectiva; lo que se propone llevar a cabo mediante los lineamientos y las acciones que direccionan las actividades que se pretenden desarrollar en los CAI, incorporando a éstos, otros agentes y actores de toda la comunidad.

Las políticas educativas se focalizan hacia la conducción de un sector de la población que será objeto de intervención de políticas específicas. Sin embargo, y a pesar de que la escuela sea fuertemente interpelada a constituirse en la principal arma política para la integración social, ya no serán suficientes.

Los programas transversales serán una figura jurídica que trasciende el espacio escolar, proponiéndose lograr una gestión integral que garantice condiciones de nutrición, salud, educabilidad, educación popular, apoyo extraescolar y capacitación. Esto genera redes mixtas que permite interactuar con diferentes instituciones, familias, profesionales, áreas municipales, red de trabajadores vecinales y programas existentes, en un trabajo de articulación real de recursos humanos y materiales, tanto institucionales, del gobierno municipal como comunitario que propone la implementación de un conjunto de proyectos, que buscan promover la inclusión educativa y la integración social.

Desde el CAI se busca reforzar la trayectoria escolar y educativa de los niños, revalorizando el rol de los padres y/o tutores como primeros y principales educadores de sus hijos, asumiendo su responsabilidad educativa y viendo a la escuela como una colaboradora y no una sustituta de su misión. Incluso, como expone Giovine, (2012) el barrio desde distintas organizaciones sociales, pareciera convertirse hoy, y desde hace tiempo, en un espacio territorial a partir del cual se desarrollan tareas socioeducativas para incrementar aquellas condiciones de educabilidad y de educación, allí donde la escuela ya no alcanza o pareciera no ser suficiente.

En la actualidad, nos encontramos con sujetos portadores de derechos cada vez más amplios y abarcativos que se fueron constituyendo a partir de luchas, conquistas y prebendas a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, que le otorgaron y otorgan ese estatus único uniforme, resguardado a través de garantías prescriptas constitucionalmente, políticas sociales y educativas estatales, y vivimos en un momento histórico en el que las instituciones educativas tradicionales como la familia y la escuela, están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales. Y si bien existen nuevos agentes de formación cultural, como ser los medios masivos de comunicación que manejan y dominan la información, no se han encargado de cubrir la falta de socialización, sino que suponen que dicha formación del ciudadano ya está adquirida. Esto da lugar a repensar

la función social de la escuela dentro de este nuevo paradigma posmoderno, caracterizado por la incertidumbre, la falta de transmisión de valores y pautas culturales.

La escuela comienza de esta manera a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada. Resulta necesario entonces una nueva función socializadora de los espacios educativos, capaz de trasladar el conocimiento como idea simbólica construida con el otro. Ya no interesa solamente el contenido a enseñar, sino generar en los niños la capacidad de construir conocimiento, entendiendo que este se transforma en tal, dentro de un contexto determinado.

El relegamiento que sufre el presente, como espacio temporal sobre el cual reflexionar y en el cual inscribir nuestras acciones de cara al futuro, queda plasmado en el abordaje que propone la historiografía masiva del escenario político argentino contemporáneo.

Nuestro tiempo está signado por la inestabilidad social, política, cultural y económica, y esto nos exhorta a ser flexibles y versátiles en la búsqueda de las condiciones y los caminos que nos permiten superar las adversidades y así desarrollarnos. La reivindicación de modos alternativos de habitar el mundo nos habla del espacio que encuentran en él distintas maneras de concebir el tiempo y de vivirlo.

Lo que parece estar marcando el dilema de la escuela es la eclosión en la que entra la pretensión universal de su concepción homogénea de la cultura y del sujeto cuando se encuentra con la diversidad y la heterogeneidad de la cultura contemporánea, y le toca afrontar las problemáticas de la otredad.

El desafío hoy, no se basa en transmitir un conocimiento que tendrá vigencia limitada y estará siempre accesible, sino en generar posibilidades en los niños que garanticen herramientas para aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas de los medios de comunicación, les exijan un procesamiento activo de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva.

El CAI se busca fortalecer la tarea pedagógica de la escuela desde el espacio de ayuda escolar, porque se considera que la inserción y continuidad de los niños en el sistema formal de educación es primordial para asegurar su inclusión social. Un espacio donde los niños realizan actividades que apunten a mejorar su desempeño escolar, fomentando su autonomía y fortaleciendo su individualidad.

La escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables. Es decir que, junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias escolares, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. La escuela como posibilidad, abriendo sus puertas a cada vez más sujetos acuciados por las miserias cotidianas, e invitando a imaginar otros horizontes simbólicos; otorgando algo así como una segunda oportunidad para aquellos quienes a veces, quedan al margen de un futuro mejor, y que bajo ciertas condiciones, dota de voz a los desprotegidos. Torna lo improbable en posible, abriendo horizontes vitales.

La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada de toda lucha por la justicia social y la igualdad.

Tanto los programas socioeducativos como los de asistencia pública como sostiene Fraser, (2000) están dirigidos a los sectores más vulnerables no solo como blancos de ayuda, sino también de hostilidad. Estos programas parecieran suministrar una ayuda necesaria, pero crean también diferenciaciones antagónicas de grupo fuertemente concentradas psicológicamente. Así, en vez de remediar la injusticia económica y social, deja intactas las estructuras profundas que generan las desventajas de clase.

En este contexto, parecería que estamos atrapados en círculos viciosos de subordinaciones culturales y económicas que se refuerzan mutuamente. Pero si se consideran concepciones alternativas de redistribución y reconocimiento se podrá satisfacer los requisitos de mayor justicia para todos.

Es así que se puede pensar en una escuela donde el futuro tenga contornos más esperanzadores, al decir de Dussel, (2006) quien expresa la idea de una escuela nueva, recuperando la energía creadora de ésta, para responder de maneras nuevas a situaciones inéditas. Con la voluntad de sostener una institución que ponga en relación con otros saberes, que ayude a habilitar otros futuros, que nos conecte con otros pasados y otros mundos, pero también con la apertura para inventar, para apropiarse, para enriquecer un espacio que, de no renovarse, parece destinado a convertirse en ruinas.

Bibliografía:

- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (junio-2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. En *Revista Espacios en Blanco*, N° 25, 229-250.
- Dussel, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. (85-130). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, N° 0.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). En *Revista Iberoamericana de Educación*. N°49, 19-57. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.
- Giovine, R. y Martignoni, L. (2014). Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En Corbalán (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Buenos Aires: Biblos.
- Pineau, P. (2008). *El derecho a la educación. Argentina: movimiento de educación popular y promoción social. Fe y Alegría de Argentina*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/fajoni/educación-como-derecho-pineau>.
- Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.

Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8. 111-150. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>

Terigi, F. (2006). Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores argentinos.

Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti y Montes (comps.) *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantiales.

Título: Escuelas, familias y niñez. Relatos y reflexiones en torno a la construcción institucional de una relación compleja

Autora: Olga Silvia Ávila

Correo electrónico: olgasilviaavila@gmail.com

El presente trabajo se inscribe en el proyecto “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad” (FFyH; Secyt-UNC). Con base en recorridos anteriores, dicho proyecto se centra el estudio de “las instituciones, sus procesos y transformaciones recientes, recuperando el papel de los sujetos y las experiencias en contextos locales”. Focaliza la mirada en la producción de nuevas institucionalidades y en el lugar de los sujetos y su relación con las mismas, contemplando el papel instituyente de las prácticas y de la pluralidad de experiencias y trayectorias de los sujetos que convergen en las instituciones.

Más puntualmente, la presente ponencia se ubica en una de las líneas del proyecto que apunta al estudio de la relación escuela-familia y comunidad; se recuperan registros producidos en el marco de una propuesta de formación solicitada por el sindicato, titulada “Escuelas, familias y contextos. Hacia la construcción de estrategias institucionales de trabajo en torno a una relación compleja”. A través de esas notas de campo, se recorren algunas situaciones relatadas por los docentes, para luego reflexionar en torno a diversas aristas de esta relación; planteamos algunas conceptualizaciones fértiles para ampliar el horizonte analítico y discutir estrategias institucionales de trabajo en el marco de las orientaciones previstas en la Ley Nacional de Educación y la Ley Provincial.

Palabras claves: escuelas, familias, niñez, contextos, políticas

Acerca del marco de nuestro trabajo

El presente trabajo se inscribe en proyecto “*Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad*” (FFyH; Secyt-UNC). Con base en recorridos anteriores, dicho proyecto se centra el estudio de “las instituciones, sus procesos y transformaciones recientes, recuperando el papel de los sujetos y las experiencias en contextos locales”. Focaliza la mirada en la producción de *nuevas institucionalidades* y en el *lugar de los sujetos* y su relación con las mismas (Ávila;2013,2015), contemplando el papel instituyente de las prácticas y de la pluralidad de experiencias y trayectorias de los sujetos que convergen en las instituciones.

El proyecto se propone reflexionar acerca de los modos de organizar el hacer gestados en el seno de las transformaciones institucionales surgidas en los últimos años (principalmente a partir de 2006) y acuñadas frente a las demandas de igualdad y de los procesos de inclusión que signaron una época⁵³. Apunta a reconstruir prácticas y significaciones nacidas en el cotidiano, que *producen institucionalidad* para atender a los problemas y hacer lugar a la novedad en el entramado singular de la historia, la

¹ Demandas de igualdad sujetas a múltiples y dolorosas controversias, impulsadas por el drástico viraje de las políticas estatales desde diciembre de 2015 en nuestro país .

idiosincracia, los estilos, las tensiones y conflictos en las instituciones; en el juego múltiple de instituidos e instituyentes, buscamos registrar a los *sujetos en acción* para reconocer los modos de hacer y pensar, a través de los cuales se acrisolan experiencias cotidianas entre lo viejo y lo nuevo en las zonas grises de las tramas colectivas.

Más puntualmente, esta presentación se ubica en una de las líneas del proyecto que apunta al estudio de la relación escuela-familia y comunidad. En los párrafos que siguen, se recuperan registros producidos en el marco de una propuesta de formación solicitada por el sindicato, que titulamos “Escuelas, familias y contextos. Hacia la construcción de estrategias institucionales de trabajo en torno a una relación compleja”. Fuimos convocados a desarrollar un proyecto de trabajo que, sustentado en nuestra trayectoria de investigación, diera fuerte cabida a la palabra docente y abriera al intercambio entre pares con aportes conceptuales; el propio sindicato y su Instituto de Investigación y Capacitación garantizó el registro de esas instancias, tarea que permitió ir analizando el material durante el transcurso de los encuentros y trabajarlas en la investigación junto otras instancias de trabajo de campo, que recuperamos en estas líneas⁵⁴.

La propuesta se planteó discutir y reflexionar en torno al posicionamiento de las instituciones, las miradas que se elaboran respecto de la relación escuela-familia, los modos de encarar las diversas situaciones, el lugar que esas problemáticas y demandas de las familias, ocupan tanto en la organización de la tarea y los acuerdos de trabajo, como en la emergencia de los conflictos o en el logro de acercamientos. La institución, como entramado colectivo se presenta como un elemento central, en tanto que el trabajo a mediano y largo plazo en el fortalecimiento de la inserción comunitaria redundaba en el logro de acuerdos y estrategias para convivir con las urgencias cotidianas y gestar bases crecientemente sólidas para la escolarización y los aprendizajes de los niños.

Es fundamental, asimismo, traer a colación el marco legal y político que da soporte a nuestras reflexiones y las de los docentes. En el marco de la LEN se impulsó la apertura de la escuela a la comprensión de familias concretas, sus realidades y demandas en la búsqueda de caminos de entendimiento que permitan favorecer los procesos educativos y mejorar los vínculos institucionales y comunitarios. En la Ley de Educación Nacional 26.206, así como en la Ley Provincial de Educación 9870 los deberes y derechos de los padres tienen un lugar y se propone ampliar su participación e involucramiento. Entre los años 2013 y 2015 se impulsaron jornadas de encuentro que promovieron un trabajo organizado y atento en esa dirección. Es así como las escuelas del país, ingresaron en sus cronogramas de trabajo, espacios concretos y específicos para la convocatoria, y lograron instalar hacia su interior espacios destinados al encuentro con los referentes adultos de niños, niñas y adolescentes.

Escenas cotidianas recorridas de la mano de los actores escolares y sus reflexiones

² La propuesta fue solicitada por el Instituto de Investigación y Capacitación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Participaron directamente en esa instancia Laura Romera, Claudia Bruno y Marcela Carignano, integrantes de la línea de “Sujetos, subjetividades y configuración de nuevas institucionalidades” incluida en el proyecto. Agradecemos especialmente al Instituto y su dirección la disposición a compartir reflexiones y registros en el marco de nuestra investigación.

En el día a día escolar se expresan las visiones, disposiciones y posicionamientos de los distintos actores sociales que cuidan, sostienen o rodean a los niños, siendo parte del entorno en el que crecen, aprenden e integran a la vida colectiva. Diversos encuentros tienen lugar en la cotidianidad: padres y madres, abuelas, hermanos, tíos y tías, están en contacto de diversos modos con maestros y maestras, directivos, secretarías y ordenanzas. Cada uno de ellos involucrándose, desertando, tensionando o cultivando estos lazos según el modo en que se va tallando el tejido conectivo con sus anudamientos, vacíos y fricciones.

Resulta de importancia para la escuela, identificar y reconocer a los sujetos que se ocupan del niño y lo acompañan en su escolaridad, cuidando la subjetividad de ese *otro/os* y respetándolo en su diferencia o vulnerabilidad, haciéndolo partícipe de lo público que la escuela representa y convocándolo en función del papel que ese actor desempeña para la escolaridad del niño y como ciudadano con derechos en el espacio de la escuela pública.

Relata una maestra de sala de cinco años:

“...Renegaba mucho en las reuniones de personal porque una de mis compañeras tenía un nene que faltaba una barbaridad, vivía en un barrio alejado de la ciudad y ella varias veces decía: “cómo no lo manda?! Por qué falta tanto?! Yo no sé por qué no lo manda a la escuela del barrio.... llegamos a la conclusión con la directora de proponer que lo pase a la tarde porque a lo mejor esa es la solución. Bueno dice: “Quién lo quiere a la tarde?” (risas y bullicios de las compañeras) entonces yo digo bueno, ponémelo a mi. Resulta que cuando me lo pone, viene la mamá, se presentó todo, y si es cierto ella me dijo “señorita yo trabajo en la calle” y yo le dije “bueno, cada uno trabaja en lo que trabaja, yo lo único que te pido es que lo mandes, porque estamos en jardín de 5 y está aun paso de primer grado” y esa fue la solución , pero yo creo que ella con esa actitud de mi parte, creo que ella se sintió aceptada y no faltó más y él estableció vínculo con los compañeros y termino jardín de cinco... y ella reconocía que por lo menos podía dormir y se levantaba a las doce y lo mandaba. Ahora, si en el jardín había crisis por una mamá prostituta imaginensé si tuviera dos papás o dos mamás, imaginensé, sería algo realmente... muy difícil de entender...

Para que sea posible alojar al niño en la escuela y configurar un lugar para él en las tramas de la escolarización es necesario valorar su entornos afectivos y significativos, identificando aquellas redes de vínculos y cuidados de peso emocional y social que apuntalan su crecimiento y su escolarización.

La posibilidad de abrir paso a encuentros cotidianos con los referentes adultos que se ocupan de los niños, entre medio de las dificultades de unos y otros, surge en la voz de los docentes, como desafío sustantivo. Una docente trae el relato de las vicisitudes de una familia para acomodarse a una situación sumamente dolorosa, la muerte del padre, y da cuenta del modo en que pudo encararse la situación:

...Durante la primera etapa del año escolar me preocupaba la actitud de un alumno de 11 años que no podía concentrarse durante clase y tampoco mantener una cordial comunicación con sus compañeros y por ende no tenía amigos y siempre se lo veía solo. Al principio se le enviaban notas a su mamá que regresaban firmadas pero la situación

no cambiaba y nadie se hacia presente en la institución para dialogar sobre los inconvenientes que podía traer la conducta del niño a futuro. Luego de haber transcurrido el primer trimestre y observar en su libreta un bajo rendimiento se la llamó a la mamá por teléfono para dialogar. Ella manifestó estar al tanto pero su trabajo hacia que no pudiera acompañarlo en este proceso (salía de su hogar a las 8 am y volvía a las 18) pero ella sabía que mientras el no saliera de su hogar no pasaba nada. Lamentablemente su padre había fallecido en el mismo año (febrero). Y prácticamente estaban solos y las horas de la tarde-noche eran para dialogar y descansar.

El niño estaba acostumbrado a organizarse en forma independiente en el hogar y las actividades de la escuela, cumplía con el uniforme y los útiles que se le solicitaran. En caso de no poder solucionar algún problema (enfermedad) contaba con la ayuda de una vecina y con un celular para comunicarse con su mamá.

Antes de las vacaciones de julio la mamá se comprometió a buscar ayuda profesional para poder lograr que su hijo pueda volver a ser un niño activo en la sociedad y ayudarlo a superar la pérdida de su papá. el niño terminó el sexto grado una buena comunicación y manifestando sus opiniones con los docentes, aunque aún debía seguir trabajando con el psicólogo ya que no podía ser auténtico y espontáneo con sus compañeros.)

Puede verse una madre que, aún en una situación de extrema vulnerabilidad, no desconoce su responsabilidad en el cuidado. Sin embargo el modo en que resuelve esas contingencias no alcanza a evitar repercusiones en la vida de este niño, particularmente en las relaciones con sus pares. Una maestra se hace presente, registra la problemática y con su intervención aporta sostén a esa madre y al apuntalamiento de la escolaridad.

Otra situación narrada por una docente, llama la atención acerca de cómo una observación en las entrevistas con las madres y el interés por la situación de salud de las familias, lleva a desplegar una actividad pedagógica, que al mismo tiempo que sostiene la centralidad educativa en los niños, las convoca de una manera interesante a acercarse a la escuela:

...Otra situación que me tocó vivir fue en una escuela de zona urbano marginal en la cual trabajé años anteriores. Allí fue que me sorprendió los dientes de las madres de los alumnos en el momento de las entrevistas iniciales. Sus dientes muy rotos, en algunos casos y la falta de ellos en otros. Eran madres muy jóvenes en su mayoría...Me pareció oportuno trabajar con los niños el tema del cuidado de los dientes y se las invitó a las madres a asistir a la visita al dispensario a la cual luego de que la profesional diera una charla sobre el cuidado de los dientes y mostrara los elementos con los cuales realiza su trabajo, las madres pudieron relatar que muchas de ellas nunca habían asistido al odontólogo por temor, al igual que tampoco sabían en su mayoría lo perjudicial que es para el niño el uso del chupete o el uso prolongado de maderas. Luego de esta visita muchas familias llevaron a los niños a las consultas odontológicas....

Al mismo tiempo, varias narraciones vertidas en los encuentros, indican la necesidad de atender a las situaciones en las que el motivo de la preocupación de la escuela surge por la presunción de situaciones de violentación sufridas por el niño en el seno de los propios grupos familiares y domésticos, situaciones que estallan en la escuela y esta se constituye

en el espacio en el que toman estado público abusos o agresiones sufridas en por los alumnos en los hogares.

Son los casos en que no se trata de dificultades por falta de respuestas a requerimientos escolares, exigencias insatisfechos o escasa comunicación con los adultos responsables de los niños, sino de sucesos en los que la escuela se encuentra con situaciones delicadas en el seno familiar que afectan al niño como sujeto y en su escolaridad:

...Un alumno de primer grado ingresa a la escuela primaria, le cuesta mucho adaptarse, llora en forma permanente, se tira la piso, no acepta pautas ni ayuda; esto sucede todas las tardes...la docente de grado no sabe qué hacer, cómo llegar a él...se cita a la mamá y (luego de varias citaciones que no llegaron o no se hacen eco) viene por la escuela. En una entrevista con la docente la mamá plantea la situación familiar (vivencias de promiscuidad, droga, violencia) allí nos enteramos que el niño y la hermanita habían sufrido abusos... Acordamos con la mamá buscar ayuda profesional (a través de la red con el Hospital Pediátrico) y seguimos trabajando hacia el interior de la escuela con paciencia, respetando el proceso del alumno, y los vínculos con los compañeros, docentes, las pautas de la escuela, los espacios...Hoy el pequeño, que está en segundo grado está mejor, no llora, transita la escuela con mayor seguridad, se ríe y comparte con sus compañeros tratando de aprender cada día. Nos da mucha alegría ver que entra a la dirección y dice: "Permiso..." con una sonrisa, esperando que se lo atienda...Ha encontrado su lugar en nuestra escuela...

Se esboza aquí un diálogo inaugurado con la madre y una construcción cuidada al interior de la escuela, en la que el niño logra hacer pie. Esta experiencia permite pensar la relevancia de la intervención de la escuela como espacio público en dos sentidos: por un lado, al llamar la atención en torno a una situación en la que la familia no había podido proteger suficientemente la niñez de un hijo y ayudando a transitar ese camino. Por otro, al configurarse como un lugar "otro", diferente y capaz ofrecer nuevas coordenadas de experiencia a ser vividas por el niño. En uno y otro sentido, fue necesario construir un posicionamiento frente a la problemática y sostenerse en él.

Aproximaciones conceptuales para orientar reflexiones

En los distintos registros, las preocupaciones docentes están referidas de modo prioritario a los niños y las familias pertenecientes a las franjas más vulnerables de la población, que son los sectores que concurren mayoritariamente a las escuelas públicas en los barrios populares. Este dato, imprime cierta direccionalidad a los recortes conceptuales que interesa recuperar y poner en diálogo con el material empírico; por otro lado, las cuestiones que surgen en la voz de los docentes, sus preocupaciones y reflexiones, nos llevaron a conformar un recorrido por algunas nociones fértiles para abrir sentidos y profundizar en los análisis que venimos desarrollando.

En primer lugar, la mirada respecto de la familia, como cuestión que se pone en juego en las valoraciones, interpretaciones y decisiones de los actores escolares. Interesa señalar junto a E. Jelin que la familia puede concebirse como una organización social anclada en necesidades humanas universales de base biológica de sexualidad, reproducción y

subsistencia cotidiana; sus miembros comparten un microcosmos atravesado por fuertes componentes ideológicos y afectivos, con su propia estructura de poder enraizado en las relaciones de género vigentes: “En la vida cotidiana, las relaciones familiares constituyen el criterio básico para la formación de hogares y para el desempeño de las tareas ligadas a la reproducción biológica y social. Estos vínculos son también los que definen las responsabilidades de cuidado de sus miembros” (Jelin; 2012). A partir de estos elementos básicos, resulta necesario reconocer a las familias –en tanto que institución social- como una *formación compleja* que se despliega y concreta en múltiples configuraciones acuñadas en el seno de procesos de históricos y prácticas cotidianas. Son gestadas y reinventadas en cada contexto por los sujetos, productores activos de contenidos culturales, vínculos, valores, sentimientos y significaciones de profunda eficacia en los procesos de constitución de la niñez y la juventud su experiencia formativa.

Si esta perspectiva está presente, ese otro, adulto que se tiene en frente puede ser reconocido también en sus dificultades y construido como un interlocutor en su contexto y en su experiencia. O bien cuando lo que se encuentran son situaciones extremas, operar en la búsqueda de otro adulto emergente en el entorno de los niños, capaz de ofrecer soporte a la escolarización. En este punto, nos interesa dejar planteada una última cuestión: para poder comprender los procesos que tienen lugar en las familias y su incidencia en la construcción de la niñez/adolescencia y en las instituciones educativas, será necesario contemplar la inserción territorial de cada escuela. Esto supone adentrarnos en las configuraciones sociales de las zonas en que específicamente están radicados los establecimientos e interrogar las dinámicas sociales manteniéndonos abiertos a detectar las formas familiares vigentes, sus historias y los modos que se cruzan con los procesos de los niños/adolescentes incluyendo a los distintos actores, en las tramas de interacciones en las que construyen su experiencia social y cotidiana.

En esta línea de reflexiones, tanto por el lugar conceptual que ocupa en la problemática que abordamos como por la centralidad con que se presentó en la palabra de las maestras y maestros, interesa revisar algunas cuestiones referidas a la niñez y a los niños. En nuestros encuentros de formación los niños estuvieron presentes todo el tiempo: en relatos y anécdotas, en la explicitación de problemáticas, en la enunciación de las disyuntivas vividas en los dilemas éticos y las tensiones entre los requerimientos escolares y las intuiciones acerca de “qué le está pasando ese chico”; también a la hora de preguntarse acerca del sentido de las relaciones con las familias, o de las repercusiones que las actitudes o decisiones tomadas podrían tener en ese ámbito “privado” familiar cuando las acciones de la escuela y los docentes se juegan más allá de sus intervenciones.

Decíamos en un el marco de nuestras investigaciones siguiendo a Sandra Carli:

Los niños se constituyen como tales en el tránsito por un tiempo de infancia cuyos sentidos van variando históricamente: es en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a un otro adulto y el tiempo institucional, espacio de experiencia provisto centralmente por la escuela. (Avila y otras; 2008)

La niñez y sus procesos, se inscriben en estas redes de relaciones y adquiere sus particularidades, según los contextos y las especificidades que estos ámbitos presentan en cada caso. Las familias con sus heterogeneidades y sus diversas conformaciones constituyen el ámbito de las relaciones cercanas y de esos vínculos constitutivos; la trama a la que el niño adviene en su nacimiento, y dónde los adultos que lo cobijan le ofrecen los primeros significados y las primeras palabras a través de las cuales comienza a nombrar el mundo y nombrarse a sí mismo.

José Calarco sostiene con relación a esos cuidados:

“Mientras se lo cría, se le van transmitiendo palabras portadoras de una historia familiar y social, y de una cultura particular que harán de ese cuerpo biológico un sujeto social. Este proceso de subjetivación marca también los tiempos del niño, es decir, hasta cuando se es niño en una sociedad” (Calarco;2006)

Efectivamente, es en esos intercambios dónde la madre –biológica o quien cumpla esta función- ofrece lazos simbólicos y codifica las necesidades del bebé; surgen los procesos fundantes de subjetividad, siempre bajo el signo de la cultura y de los cosmos que se crean para recibir a los “nuevos”, alojarlos y contribuir a su formación.

Nos interesa destacar que las diversas realidades familiares con sus dinámicas, modos de ver el mundo infantil y el cuidado de los niños configura la *familia como hogar*, como lugar de lo doméstico, de las relaciones de cercanía: “el hogar se define por el mantenimiento cotidiano, por la domesticidad. En el ámbito doméstico se lava, se plancha, se limpia, se cocina, se come, tareas donde la cercanía física es fundamental” (Jelin; 2012).

En ese sentido, la familia se configura como espacio de crianza y de *cuidado*.

Crianza entendida como acota A. Castro:

...el conjunto de acciones que favorecen a que un sujeto se vaya constituyendo como tal. Por lo tanto implica acciones como nutrir, alimentar, amamantar, cuidar, educar, instruir, dirigir, atender, sostener. Estas acciones se dan en un marco de relaciones vinculares donde tanto el niño como los adultos son partícipes necesarios” (Castro; 2010)

La cultura dará particularidad a esa crianza y signará las prácticas con las que se llevan adelante esos procesos relacionados con el cuerpo, su manutención y crecimiento, con la constitución psíquica del sujeto y con procesos de transmisión cultural vinculados a la supervivencia en una sociedad.

Esta noción está estrechamente ligada al concepto de *cuidado*. En la perspectiva antropológica, se concibe al cuidado como proceso ligado a la reproducción social:

...las actividades y relaciones orientada a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales éstas son asignadas y llevadas a cabo. (Jelin; 2012)

Esta mirada nos da la posibilidad de acercarnos a las distintas dimensiones en las se expresan y van cambiando las prácticas y relaciones de la *domesticidad*, donde la familia se constituye en campo de *experiencias formativas* para los niños; desde allí permite visualizar y entender diversas sociabilidades contemporáneas, modos relacionales en los que se entran las prácticas e interacciones relacionadas con la escolaridad. (Achilli; 2010). Es desde este ángulo que se abren nuevas interpelaciones a las representaciones instituidas; no se trata sólo de heterogeneidades en la constitución de las familias, sino de cotidianidades atravesadas por dinámicas de tiempos y espacios, prioridades y resolución de contingencias vinculadas a estas realidades, que distan fuertemente de los supuestos más arraigados en las escuelas.

En ese marco, la *escolarización* pone en tensión por un lado, sentidos y prácticas gestadas en el seno de las familias, sus culturas e idiosincrasias, las dinámicas de los ámbitos domésticos en los que transcurren el crecimiento del niño y su crianza, por otro, las condiciones y procesos sociales en los que la propia niñez se configura en un contexto determinado y también aquello que la escuela construye como alumno. No es inocuo – en la dinámica de esas tramas- las formas y sentidos con los que esos adultos se ponen en contacto entre sí y modulan la experiencia de niñez; esos posicionamientos, encuentros y tensiones instituyen sentidos y construyen lugares simbólicos e imágenes, a veces cristalizadas, acerca de las familias y de su vida doméstica

Tal como acota una maestra:

...y yo cuando las llamo les digo: “yo lo que te voy a decir es para que vos lo ayudes a que el aprenda” entonces le estoy diciendo “no te llamo para avisarte todo lo malo, es para que trabajemos juntas”, pero es así, entonces crea otro tipo de relación con la familia... porque cuando yo le hablo le digo... que es para que trabajemos juntas...

Abordar la relación con los adultos que rodean al niño, *cuidando* las subjetividades, abre una posibilidad de escucha y permite apostar a un esfuerzo compartido. No sólo se está encarando de un modo respetuoso la relación con el adulto, sino que se *cuida* al niño mismo en su afectividad. Perla Zelmanovich destaca el valor del cuidado simbólico y subjetivo que se requiere en los procesos educativos:

El sentido que le doy al cuidado (...) es el de estar atentos al sujeto en el niño. Y cuando digo sujeto, que parece una obviedad, digo qué hay de particular, qué hay de singular en cada uno... Aun cuando tengamos una apuesta colectiva, para que se haga carne en cada uno, requiere ser atravesada por algún deseo personal; que alguna fibra se nos mueva personalmente. Y en el cuidado del niño esto es crucial. En este sentido hay una reciprocidad. Cuidar es apostar y estar atentos al sujeto que hay en el niño, a su particularidad, desde un deseo singular y particular de nuestro lado

Se trata de cuidados orientados hacia lo “simbólico”, hacia las significaciones que rodean la experiencia educativa de niño y que tienen que ver con acogerlo en los aprendizajes, respetar sus afectos y su identidad, los sentidos que conforman su lugar social y cultural. De allí la relevancia advertir la significación de esos vínculos cercanos para los niños y en consecuencia interrogar también el valor de todo lo que se tramita en esas relaciones

con integrantes de las familias, relación en la que se juega el niño, sus procesos formativos y su constitución subjetiva.

Reflexiones finales: hacia la construcción reflexiva de estrategias institucionales

En la palabra docente se plantea como eje vertebral en la relación con las familias, la necesidad de ubicar al niño como lugar de convergencia, reconociendo tanto los procesos que lo involucran como los modos en que son mirados los adultos que lo acompañan, asisten y contienen. Si el papel de la escuela está centrado en los procesos formativos de sus alumnos, el lazo con los adultos que integran el mundo del niño, sea cual fuere sus realidades sociales o las características de los grupos familiares, están fundados en ese papel y esa tarea que se impone como prioridad e imperativo ético y político. Esa relación necesaria, implica construir y sostener un encuadre que demarca también los límites y los sentidos de esos vínculos; el respeto por ese otro adulto, su derecho a elegir sus modos de vida y construir su identidad, a no ser juzgado por aquellos aspectos de la vida que corresponden a su privacidad y a recibir toda la información correspondiente a la educación que se le imparte al niño que está a su cargo, forma parte sustantiva de esos marcos al mismo tiempo que instala condiciones subjetivas proclives al diálogo y el entendimiento.

Como lineamiento propositivo, surge la necesidad de construir en cada escuela orientaciones para la acción progresivamente elaboradas y compartidas. En tanto que son múltiples los actores escolares que en distintas ocasiones durante el día, las semanas y los años se ponen en contacto a raíz de la escolaridad de cada niño y de todos los niños en una institución, se vuelve imprescindible clarificar el carácter institucional de los entramados a construir y nutrir colectivamente.

Cada escuela, puede ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas si se dispone a elaborar estrategias procesuales para enriquecer cada pliegue de esta relación compleja y robustecer el entramado que sostiene la escolarización. La investigación puede aportar conocimientos relativos a las múltiples realidades en que las instituciones se inscriben, las sutilezas de las interacciones, los matices subjetivos que las atraviesan, y recuperar las experiencias desarrolladas, colaborando en la conceptualización de las mismas para volverlas objeto de reflexión compartida.

Como planteaba una docente:

...Pero vos ahí necesitás compartir tu estrategia, eso ahí está, cuando uno las comparte con la dirección lo que es interesante es compartirlo, porque esa directora después lo va a compartir con la de primaria ... y cuando el docente dice: “Ay! Yo no he sido formada para trabajar con niños así” y ese docente tiene un montón de herramientas pero pasa que uno a veces se anula ... entonces yo creo que eso es lo importante, compartir ...puede servir para abrir cabezas ...

De allí la importancia de hacer lugar a espacios de reflexión que permitan reconocer algunas de las pistas para pensar esta relación en cada contexto y cada institución concreta, y pensar y ensayar modos productivos de vinculación atendiendo al niño, sus procesos formativos y aprendizajes como eje y contenido de esta relación.

Bibliografía

Achilli, E. (2010). *Escuela, familias y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor. Buenos Aires.

Ávila S.; Castro, A., Martino, A.; Romera, L, (2008) *Mundos de niñez y adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia subjetiva*. En Cuadernos de Educación. Año VI. Número 6. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C

Calarco, J. (2006) *La representación de la infancia y el niño como construcción*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente. Área de desarrollo profesional docente. La Rioja (disponible en web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/calarco_represen.pdf)

Carli, S. (comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires

Castro, A. (2010) *Pensar(se) en los niños. Un aporte desde la investigación*. Revista En Cursiva. Revista temática sobre infancia y educación. Año 4. Número 6. Agosto.

Cerletti, L. (2006) *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Cap 2: Familias “bien” y “mal constituidas”: de la diferencia a los roles. Ed. Noveduc. Bs As.

Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E.(2012) *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Capítulos: Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. La familia en Argentina: Trayectorias históricas y realidades contemporáneas. Ed. IDES. Buenos Aires

Zelmanovich, P. (2005) *Arte y parte en el cuidado de la enseñanza en Revista Monitor*. Número 4. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en web: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/editorial.htm>

Título: Del juego al jugar. los sentidos que los adultos construyen en el marco de la promoción de derechos

Autoras: Mariana Etchegorry, Jorgelina Casella, Carola Vargas

Correo electrónico: marianaetchegorry@gmail.com, coquicasella@yahoo.com.ar, carolainesvargas@gmail.com

La investigación que desarrollamos se denomina “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y a la cultura de niños de 0 a 3 años”. A partir de la sanción de la ley 26.061 de derechos de niños, niñas y adolescentes, con su correlato provincial 9944; y la Nueva ley de educación 26.206, cambia la mirada a la primera infancia. El niño es sujeto de derechos desde el nacimiento, y el nivel inicial adquiere una nueva categoría en el sistema educativo. Sin entrar en el debate sobre la obligatoriedad de esta propuesta, identificamos variados formatos de atención a niños y niñas entre 0 y 3 años. La metodología utilizada es cualitativa, es una investigación exploratoria, descriptiva que a partir de entrevistas semi estructuradas, analiza los discursos que manifiestan los adultos en el marco institucional. El objetivo apunta a describir los dispositivos (Agambem, 2011) en tanto tramas complejas de discurso, sentidos, instituciones, prácticas, acciones, edificios. Para esta presentación, se realiza la profundización de una de las categorías de análisis, el derecho al juego/jugar.

Palabras claves: Derechos de niños y niñas, Primera Infancia, Juego, Educación temprana, Cultura

La investigación que desarrollamos se denomina “Análisis de dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y a la cultura de niños de 0 a 3 años”. A partir de la sanción de la ley 26.061 de derechos de niños, niñas y adolescentes, con su correlato provincial 9944; y la Nueva ley de educación 26.206, cambia la mirada a la primera infancia. El niño es considerado entonces, sujeto de derechos desde el nacimiento, y el nivel inicial adquiere una nueva categoría en el sistema educativo. El objetivo de la investigación es analizar los dispositivos vinculados al juego que los adultos despliegan para promover el derecho a la educación y a la cultura de niños y niñas de 0 a 3 años en el marco de diferentes propuestas institucionales destinadas a esta franja etaria. Específicamente en este escrito buscamos problematizar los sentidos que los adultos responsables le otorgan al jugar/juego como derecho, y como promotor del derecho a la educación y acceso a la cultura.

Es necesario hacer foco en la responsabilidad de los adultos en torno al derecho a la educación. Desde la revolución francesa, las luchas sociales incluyeron la “democratización educativa”. En el momento de constitución de los estados modernos, la configuración del sistema educativo, permitió cumplir con el objetivo de promover una identidad nacional. Si bien ese primer objetivo se fue resignificando a lo largo de la historia, aún encontramos situaciones en las que el derecho se ha vulnerado. Desde una perspectiva macrosocial es responsabilidad del estado, pero desde una mirada microsocia es tarea de los educadores asegurar la restitución del derecho a la educación tantas veces vulnerado.

En la actualidad las leyes mencionadas, a partir de la propuesta de la Declaración de los Derechos del Niño, se vuelven ejes organizadores de una manera diferente de pensar el

derecho a la educación. El niño es considerado sujeto de derechos y ya no objeto de cuidados; reconociendo además que los adultos (estado, escuela y familia) somos co-responsables de asegurar el derecho a la educación a los niños y niñas desde el nacimiento. El contexto de nivel inicial, por otra parte, nos permite poner en tensión dos derechos fundamentales como el juego y la educación, considerándolos como mediadores en la transmisión de la cultura. No obstante, desde la particularidad del nivel la tensión se sostiene en tanto el juego configura un dispositivo básico en torno al aprendizaje, ya que en esa primera etapa de la vida, es a través del juego que se aprende, y por tanto un dispositivo pedagógico coherente, deberá constituirse desde esa perspectiva.

Al nacer, el niño se encuentra en una situación de absoluta indefensión, de dependencia de los adultos que lo rodean. Son ellos los responsables de garantizar que pueda desplegar todas sus posibilidades, de asegurar su supervivencia, pero también son los responsables de su ingreso al mundo de la cultura, a partir de su inscripción en el devenir histórico. Paradójicamente, la dependencia del adulto se tensiona con cierta autonomía necesaria. Muchos autores han trabajado cómo se propicia la autonomía desde el juego. Hablar de actividad autónoma es reconocer que el bebé es un sujeto de acción y no sólo de reacción desde la más temprana edad. Acción que implica operación sobre el medio externo y transformación recíproca entre sujeto y medio. (Chokler, 2010). Esta autonomía posibilita en el juego de contención, sostén y acompañamiento la distancia necesaria que permita la exploración activa del mundo.

Pensar al niño de 0 a 3 años como sujeto activo, sujeto de derechos, implica superar perspectivas que ponen de relieve lo biológico y los factores innatos. Asumimos así un enfoque socio-cultural, complejo, multidimensional. De esta manera, y considerando estas múltiples dimensiones del sujeto en sus situaciones de aprendizaje (Laino, 2010), podemos pensar los vínculos de crianza, el juego, los aprendizajes, como experiencias que deberán ser brindadas en un tiempo y calidad oportunos para promover el desarrollo. Estos conceptos explican el desarrollo vertiginoso que tiene lugar en los primeros años de vida y en los que el juego ocupa un lugar que merece ser pensado e investigado. Myrtha Chokler (2015) sostiene que el juego es un instrumento privilegiado de constitución de la identidad, que permite el dominio de la motricidad, la estructuración del espacio, el conocimiento de la realidad, la estructuración, desestructuración y reestructuración del esquema e imagen corporal y de sí, con la elaboración y simbolización de deseos, temores, potencialidades y fantasías inconscientes. El juego constituye para el niño un espacio transicional en la expresión de Winnicott (1993) en el que puede poner en relación dialéctica el mundo externo e interno.

Para cerrar este primer apartado teórico, es necesario considerar que los adultos como responsables configuramos dispositivos institucionales, ya sea desde la institución familia como desde la institución estado, para asegurar el derecho a la educación posibilitando el acceso a la cultura, y en este sentido es a través del juego que esto se vuelve posible. Cómo se organizan esos dispositivos en tanto construcciones complejas en las que entran discursos, políticas, prácticas e incluso organizaciones, arquitectura, etc es lo que intentaremos profundizar en esta investigación. En este sentido, coherentes con

nuestras concepciones epistemológicas, y el marco teórico de referencia, tomamos decisiones metodológicas que nos permitan dar respuesta.

La propuesta metodológica

La presente propuesta, como la investigación de referencia, enmarca en el paradigma interpretativo simbólico. Partimos de considerar un objeto de investigación que refiere a la complejidad de la realidad y por tanto su concepción relacional y simbólica. Por tanto, será prioridad en coherencia con nuestra concepción epistemológica recuperar las significaciones que permitan comprender la trama social y que en definitiva propician prácticas específicas en el campo. Es una investigación cualitativa de tipo descriptiva, cuyos objetivos fundamentales son describir y analizar, en esta recuperación, los discursos de los responsables. En esta línea se selecciona un grupo de referentes para una primera incursión en el campo. El objetivo fundamental fue poner a prueba el instrumento desarrollado.

La entrevista semiestructurada que utilizamos, es una guía de preguntas que se configuró a partir de ejes de indagación. Nuestra unidad de análisis son los adultos responsables en las diferentes instituciones. En la guía propuesta, luego de recuperar datos en relación al sujeto, sus trayectorias educativas y datos personales, se proponen los siguientes ejes:

El sujeto y la institución. En relación a este buscamos recuperar el vínculo del sujeto adulto con la institución, como también la representación que evidencia en el discurso en torno a los objetivos que este cumple, su proceso histórico, y su trayecto laboral.

El lugar del juego en la tarea. En torno a este eje, las preguntas indagan respecto a la organización de la actividad escolar. El espacio, tiempo y significación que el juego tiene en la configuración de los mismos.

Los supuestos respecto al juego. En este eje, nos proponemos profundizar en la concepción del juego, el lugar en relación a lo educativo. Cuáles son las concepciones respecto al jugar de los niños y su diferencia entre el juego en la familia y en la institución.

Los derechos del niño en el dispositivo institucional. Este eje, busca indagar desde el discurso racional, qué puede recuperar el adulto en torno a los derechos de niños y la construcción de los dispositivos. También si han podido objetivar decisiones en torno a estos derechos al configurar la propuesta institucional.

Análisis de resultados de la primera incursión al campo

En este primer ingreso al campo, recuperamos los resultados de cuatro entrevistas con referentes de instituciones privadas, una de ellas con oferta educativa primaria y secundaria, y tres jardines maternos privados de la ciudad de Córdoba.

a. Respecto al lugar del juego en la tarea

Identificamos en las expresiones de los referentes la centralidad de la actividad lúdica, pero en relación a diferencias en los principios organizativos, y en la concepción que subyace al juego. En algunos casos reconocemos momentos, pero en otros es un continuo que transversaliza los espacios y los momentos.

En una de las entrevistas, *el juego tiene un lugar transversal* en la propuesta de la jornada: *Nosotras todo lo hacemos a través del juego, y nos interesa mucho el respeto del juego espontáneo del niño. e a la hora de planificar, planificamos con secuencias didácticas. (...) los papas lo piensan al revés, mayor fundamento y control pedagógico cuando en realidad el juego es el mejor espacio para aprender. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)*

En otra entrevista, la docente menciona el juego como central en su tarea, aunque luego se detectan momentos puntuales de la jornada en los cuales el juego tiene lugar. Esto da cuenta incluso de cierta diferenciación entre el juego y el trabajo.

El momento de la iniciación consiste en contar un día o algún acontecimiento importante para ellos, se saluda y de acuerdo a la condición climática cantamos una canción alusiva, nos saludamos todos y después pasamos a decir el presente. Contamos cuántos somos y vemos quiénes son los presentes y los ausentes. (Entrevista 1 – Referente sala de 3)

El juego como momento de calma o de recuperación de la calma. Ante la pregunta “¿En qué momento propones que los niños jueguen?”, una de las docentes responde:

Eso lo vamos viendo... Por ejemplo, cuando veo que vienen muy pasados de vuelta, yo los llevo al patio. Ahí descargan la energía, entonces después de un rato volvemos a la sala, volvemos a la calma, y después de la merienda casi siempre los hago jugar, porque es el momento en que más tranquilos están. (Entrevista 1 – Referente sala de 3)

Damos cuenta de la idea de una situación que permite pensar una diferencia entre el trabajo y el juego, pero que lo identifica como el lugar de la descarga, volviendo a ser pensado como una actividad natural, en la cual el adulto no interviene. En este sentido entonces, podemos reconocer siguiendo a Dente (2017) que existe una verdadera tensión entre lo que es juego y no es juego en el nivel. Que en general los adultos, especialmente con niños de 0 a 3 años consideran que todo es juego, no pudiendo reconocer que lo que la actividad tiene de lúdico se basa justamente en el sentido que le otorgan los jugadores. Cabría pensar cómo se posiciona el docente como jugador en este contexto, ya que esto definirá que el niño pueda reconocerse jugando.

b. Los supuestos respecto al juego

En este eje, nos proponemos profundizar en la categoría juego, el lugar en relación a lo educativo; cómo es significada por los adultos. Cuáles son las concepciones respecto al jugar de los niños y su diferencia entre el juego en la familia y en la institución. Analizando también, cuáles son sus objetivos al proponer juegos a los niños, ya que de esta manera profundizaremos desde diferentes referencias a las concepciones de fondo respecto al juego y su vínculo con el derecho a la educación.

El juego como instrumento de evaluación. Reconocemos en las expresiones situaciones que dan cuenta de considerar al juego una herramienta de análisis, que a partir de la observación posibilita evaluar al niño. En general refiere a cierto distanciamiento, y se pone en tensión con la consideración del juego como algo natural, que se desarrolla más allá de la intervención del adulto.

Yo observo.... A veces juego con ellos también. En ese momento mis ojos y mis oídos están volcados en ellos para hacer los informes, para ver también como se sociabilizan

con los compañeros. (...) Yo tengo algunos niños que no juegan. No sociabilizan, prefieren en todo caso jugar solos. Y justamente a estos nenes los está viendo el gabinete, porque yo he percibido otras cositas aparte de que no juegan (...) Y eso a nosotros nos sirve después para evaluarlos, en cuanto a lo lógico matemático, lo que es agrupar por color, por tamaño, por peso. (Entrevista 1 – Referente Sala de 3)

Hacer foco en el juego como evaluación tensiona con la idea de la dimensión compleja a la que remite, y a la posibilidad de considerarlo en el marco del derecho. Pero también con una concepción de evaluación, que se mantiene alejada del sujeto y la trama compleja que se genera en el encuentro del contenido el niño y el adulto.

El juego como experiencia con otros y espacio transicional para la creación. En algunos casos se observa que el referente complejiza la mirada del juego, reconociendo en él un espacio simbólico en el cual los niños no sólo están con otros, sino que se encuentran con otros, pero involucra al adulto. Expresa en este sentido:

Para mí es la posibilidad de estar juntos, eh... la posibilidad de conocernos de expresarnos, de expresar nuestras emociones, de divertirnos, por sobre todo de generar espacios, porque me doy cuenta que con la realidad de nuestras familias de hoy, es que no hay espacios para estar juntos. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)

El juego remite a una concepción de infancia. Esto será fundamental porque atraviesa todas las decisiones que se tomen a este respecto.

Yo creo que la infancia es juego y el juego es infancia, los niños necesitan jugar, los niños necesitan estar con otros y jugar. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)

El juego como aprendizaje, permite diferenciar la idea de que es una actividad natural y por eso configura un espacio para aprender. Reconocemos en las expresiones de los referentes, las que dan cuenta de ciertas nociones que lo relacionan con una actividad natural pero que se desarrolla más allá de las intervenciones adultas. Fuente de satisfacción de necesidades. Esta noción tensiona con la idea de aprendizaje, refiriendo como un resultado no pensado, pero que son capaces de pensar a partir del desarrollo natural. Ese es el caso de la referente que expresa:

Para satisfacer sus necesidades. El niño desde que nace tiene necesidades... Y es lo que más les atrae jugar. Aparte aprenden, a través del juego te aprenden un montón, por más que uno diga no, están jugando. Pero no, ellos aprenden un montón. Nomás con los cricos, con los bloques, vos te das cuenta de que juegan pero aprenden: a apilar, a hacer seriaciones.... (Entrevista 1 – Referente Sala de 3)

El juego como contenido de enseñanza, involucra un rol activo del adulto que debe ser responsable de construir espacios, propuestas que permitan su desarrollo.

Bueno la idea es armar los escenarios con distintas posibilidades, en uno se puede poner los muñecos con mantitas y unas cunitas. En otro espacio cercano se pueden poner juguetes de cocinita, (...) No esto de dar vuelta canastos con un sin fin de juguetes mezclados en donde todos jugamos y nadie juega a nada no? la idea es esto de que den las posibilidades de juego y el docente las prepare para. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)

Esto implica considerar un adulto que se hace responsable en la preservación del derecho a jugar, porque de esta manera asegura la educación, porque realmente está convencido de que jugando los chicos aprenden, pero también de que jugando es posible enseñar.

Lo del adulto, bueno, el adulto en el jardín maternal tiene un papel importante... tienen que estar permanentemente son niños pequeños y tenemos que estar permanentemente. (...) les digo siempre a las señoras, en este camino de la conquista de la autonomía que el niño nos necesita con él. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)

El adulto es responsable y tiene que analizar cuál es su posición según las necesidades del niño. Pero configura de esta manera estrategias pedagógicas.

...y entonces el adulto tiene que estar eh... participando del juego si es necesario, observando si es necesario, dando espacio para el juego generando posibilidades acompañando, estando. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)

El juego como experiencia, encuentro con otros y creación, porque implica el advenimiento de lo nuevo y lo diferente. Esta lectura compleja que involucra al adulto compartiendo la experiencia supone también su capacidad para sorprenderse y transitarla. Así lo expresa uno de los referentes.

Para mí es la posibilidad de estar juntos, eh... la posibilidad de conocernos de expresarnos, de expresar nuestras emociones, de divertirnos,. (Entrevista 2. Referente Jardín Maternal)

Los referentes no necesariamente plantean esta profundidad, ya que considerar lo social en el juego, no implica el encuentro subjetivante con otros que refiere en las palabras el referente anterior. En algunos casos en realidad se explicitan en torno a supuestos ingenuos, desconociendo la construcción social del proceso que el niño de 0 a 3 transita. Como tampoco se trata de reconocer la creatividad en la creación, incluso de productos que no pueden mirarse en la belleza que encierran como producción simbólica de infancia.

Más que todo expresarse, afianzar amistades, socializar, si el juego es compartido. Y el crear, crear, mucho crear... Porque con un pedacito de masa ellos te hacen, ellos te dicen mira señora hice esto, y a lo mejor uno no le encuentra la forma, pero para ellos es algo magnifico y hay que festejárselos porque es un gran logro. (Entrevista 1. Referente sala de 3)

Podemos inferir entonces que tal como expresa Dente (2017) reconocemos una tensión entre el “jugar por jugar” y el “jugar para”.

pero hablando de este nivel tiene que ser muy creativa porque el niño está muy acostumbrado a jugar con el autito o la muñequita lo que se le brinda y realmente la creatividad se ve coartada, nuestro lugar está en posibilitarles nuevas posibilidades de encuentro con el juego. (Entrevista 2 – Referente Jardín Maternal)

La autora resuelve esta tensión histórica planteando que por un lado reconocemos que para el niño siempre es “jugar por jugar”, mientras que para el docente

...funcionario del Estado y profesional, que tiene la responsabilidad de educar, de enseñar, de ofrecer otros mundos posibles y ampliar el repertorio social y cultural que los niños

traen, jugar en el jardín, debería ser siempre “jugar para”. En este sentido, le cabe la responsabilidad de definir los objetivos, contenidos, estrategias que posibilitarán un juego más rico y más complejo cada vez. (p.12)

Supera las contradicciones analizando desde la perspectiva de los actores, de manera que se constituye el mencionado dispositivo a partir de reconocer las prácticas de uno y otro como diferenciadas en función del lugar que ocupan en el mismo: enseñante y aprendiente.

c. Los derechos del niño en el dispositivo institucional.

Este eje, busca indagar desde el discurso racional qué puede recuperar en torno a los derechos de niños y niñas y la construcción de los dispositivos. También si han podido objetivar decisiones en torno a estos derechos al configurar la propuesta institucional. En este sentido, es posible identificar el sentido profundo en torno al derecho al tensionar con la concepción de infancia. Así, los referentes incluso, advierten sobre la vulneración que implica que se reduzca a actividades con tecnologías.

Yo creo que la infancia es juego y el juego es infancia, los niños necesitan jugar, los niños necesitan estar con otros y jugar. No necesitan teléfonos ni tampoco tabletas ni pantallas, necesitan un otro que les brinde un espacio de sostén emocional, que se involucre que se conecte y que los ayude a conectarse. (Entrevista 2. Referente Jardín Maternal)

Esta vulneración se observa en lo referido respecto a la carencia del tiempo dedicado al jugar en familia.

... pero a mí me gustaría que a muchos niños de los que tengo yo en mi sala los papás les lleven más el apunte. (Entrevista 1 Referente sala de 3).

Eso es lo que yo pienso desde mi humilde lugar y considero que es la gran necesidad del momento Adultos sensibles que acompañen a los niños.(Entrevista 1. Referente sala de 3)

Frente a la pregunta ¿Qué relación tienen los derechos con la educación y la cultura? se observa que no se reconoce ésto en relación al niño; sino que es el propio docente el que se mira.

Y..... ahora está medio medio ese tema. Porque vos viste que con los conflictos que hay con los docentes, la educación pasó a segundo término porque no nos valoran a los docentes. O sea, la tarea nuestra no es valorada. Para nada. No por parte de los padres, ni por parte de la sociedad toda. (Entrevista 1. Referente sala de 3)

Cuando el centro se pone en la Educación , sólo se puede mirar a uno de los protagonistas del proceso: el que enseña. El niño, en su rol de aprendiente, queda totalmente desvinculado del mismo. Es así que nos preguntamos en esta línea, cómo se piensa el juego en términos de acción.

Construyendo las primeras conclusiones

Estos primeros análisis nos permiten inferir como los adultos proponen el juego a los niños, y cómo se posibilita o no el acceso a la cultura, en tanto constituye un dispositivo educativo. Podríamos decir que en los discursos el juego constituye un eje central de la tarea, pero es significado por los adultos desde diferentes lógicas que permiten pensar la

concepción de juego, de infancia, de derechos y finalmente de educación que los referentes cristalizan en sus expresiones.

Recuperamos ejes para pensar el análisis, los docentes y sus fondos de conocimiento, la posición del adulto en la propuesta de juego, y el juego como experiencia. Estas categorías constituyen la matriz de análisis para continuar avanzando en torno a reconocer los dispositivos que se configuran en el marco de las propuestas para niños y niñas de 0 a 3 años.

En relación a los docentes y sus fondos de conocimientos, podemos identificar algunas expresiones que permiten dar cuenta de la manera de concebir al niño, la manera en que se entiende el proceso de aprendizaje, y finalmente la construcción del rol educativo. Entendemos por fondo de conocimiento el conjunto de saberes que comparten los adultos responsables y desde los que proponen sus intervenciones “en el desarrollo de los sujetos y sus aprendizajes. Estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humanos” (Terigi, 2017, pág. 8). Reconocemos que hay diferencias entre los adultos, que están sostenidas por variadas formaciones, o incluso falta de formación en relación a la infancia que, por tanto configura un fondo de conocimiento que se sostiene desde cierta doxa o conocimiento ingenuo.

Analizamos la posición del adulto frente al juego, categoría que nos permite pensar el rol del adulto frente al jugar del niño. Observador, evaluador posicionándose como ajeno, o con un compromiso participativo en el cual se involucra como una manera de atender a merced de la propuesta del niño. Finalmente una tercera posición, en la cual el adulto reconoce en el juego la posibilidad de compartir una experiencia, en donde los involucrados (adulto y niños) enseñan y aprenden a la vez. El juego es oportunidad para transmitir la cultura y recrearla juntos, en un espacio transicional (Winnicott, 1993) de creatividad.

En este sentido, se hace necesario pensar la relación entre el sustantivo juego, y el verbo jugar. Tal como expresa Zelmanovich:

...el jugar como verbo, no sólo como sustantivo, porque busco señalar su estatuto de experiencia. ...el chico se aventura en el jugar no sabemos adónde lo conducirá esa aventura, hay algo inesperado y nuevo que se puede producir allí,... (...) Sabemos que el jugar le permite experimentar las realidades que vive y sufre desde otros lugares, desde otros puntos de vista. (...)

En este sentido los adultos responsables, reconocen en el juego una “experiencia” en términos de Larrosa (Larrosa, 2002) en la cual sin tiempo, se produce el encuentro con el otro, lo ajeno que desafía e interpela a la creación. La propuesta desde esta concepción, permitiría pensar un dispositivo pedagógico en torno al juego significativo.

Referencias bibliográficas

Agambem, G. (mayo - junio de 2011). ¿Qué es un dispositivo? (R. Fuentes Rionda, Trad.) *Sociológica*(Año 23 Número 73), 249-264.

Chokler, M. (2010). *El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre teoría y práctica.* . Buenos Aires: Aula de infantil .

- Chokler, M. H. (2015). *Cómo se juega el niño cuando juega. Concepto de juego. Las raíces de la actividad lúdica*. Recuperado el 05 de 12 de 2015, de Instituto per la formazione e la ricerca applicata: <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>
- Dente, L. (2017). *El juego en el nivel inicial*. Clase 9. Curso de posgrado Educación Inicial y Primera Infancia. Flacso
- Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (págs. 165-178). Barcelona: Laertes.
- Poder Legislativo. (2005). Ley N° 26.061. *Ley de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Argentina.
- Poder Legislativo. (2006). Ley N° 26.206. *Nueva Ley de Educación*. Argentina.
- Poder Legislativo de la Provincia de Córdoba. (2011). *Ley 9944, De protección y promoción integral de derechos de niños, niñas y adolescentes*.
- Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares y trayectorias educativas. *Especialización de Políticas Socioeducativas. Clase 3*. Buenos Aires: Nuestra Escuela. Ministerio de Educación y deportes de la Nación.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zelmanovich, P. (Mayo de 2009). *Sostener el jugar entre varios, pasaporte a la cultura*. (P. Redondo, Entrevistador)

Título: Derroteros de una política: Educación sexual integral en Córdoba

Autora: Guadalupe Molina

Correo electrónico: laguadamolina@gmail.com

El presente trabajo propone compartir algunos avances de un proceso de exploración y análisis acerca de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI) en Córdoba, para dar cuenta de las particularidades que adquiere a nivel local la desagregación de una política.

En el marco del proyecto titulado Debates, disputas y propuestas en torno a la educación sexual en Córdoba a principios del siglo XXI (Beca Postdoctoral de CONICET, 2012-2014), traté de reconstruir, mediante entrevistas en profundidad y análisis de documentos, cómo surge el Programa de ESI en la provincia, quiénes participan en él, cómo se plantea la relación con el gobierno nacional, qué desafíos emprende, qué logros y dificultades tramita. Las voces de las primeras integrantes del grupo que protagonizó los pasos iniciales de ESI en Córdoba adquieren relevancia en la reconstrucción de este proceso y permiten ensayar distintas líneas de análisis acerca de un entrecruzamiento de intereses sectoriales, propuestas pedagógicas y prácticas políticas.

A más de 10 años de la sanción de la Ley 26150 considero necesario registrar y discutir sobre las distintas temporalidades y contextos que atraviesan no solo el Programa de ESI como política pública, sino también las instancias intermedias de las burocracias locales y los sujetos quienes desde trayectorias particulares disputan la ampliación de derechos.

Palabras claves: política, educación sexual, córdoba

Presentación

En esta ponencia quisiera compartir algunos datos de un proceso de indagación referido a la implementación del Programa ESI en Córdoba y las disputas que este genera⁵⁵. Mediante entrevistas en profundidad y análisis de documentos reconstruyo cómo surge el Programa ESI en la provincia, quiénes participan en él, cómo se plantea la relación con el gobierno nacional, qué desafíos emprende, qué logros y dificultades tramita. Las voces y los pasos iniciales de la ESI en Córdoba adquieren relevancia en la reconstrucción de este proceso y permiten ensayar distintas líneas de análisis acerca de un entrecruzamiento de intereses sectoriales, propuestas pedagógicas y prácticas políticas. Desde la perspectiva etnográfica se realizan destacables aportes en la reconstrucción de aquello que no queda documentado en los procesos de implementación y redefinición a nivel local de las políticas públicas, en tanto permite reconstruir dinámicas referidas a instancias intermedias de la burocracia estatal y los sujetos que allí participan disputando la direccionalidad de la norma.

La “Educación Sexual Integral” en Córdoba

La Ley 26150 que crea el Programa de Educación Sexual Integral, en tanto propuesta política, expresamente formulada en un texto, se pone en juego con el movimiento de

55 -En el marco del proyecto titulado “Debates, disputas y propuestas en torno a la educación sexual en Córdoba a principios del siglo XXI”, desarrollado con Beca Postdoctoral de CONICET (2012-2014). Director: Dr. Facundo Ortega. Co-directora: Mgter. Mónica Maldonado.

procesos sociales históricamente contruidos hacia adentro y hacia afuera del campo burocrático estatal. En este sentido, recupero la fructífera perspectiva de algunos autores (Shore, 2010; Ball, 2002) que advierten sobre la relevancia de tener en cuenta que así como las políticas impactan en las prácticas, las prácticas también impactan en las políticas. En cualquier caso, no podemos predecir o anticipar cómo ellas (políticas y prácticas) podrían ser influidas en cada caso, en cada escenario; qué efectos tendrá la política, qué espacio de maniobra tendrán los actores. Solo la posibilidad de contextualizar e historizar esa relación, en este caso, en torno a políticas y prácticas vinculadas a la educación sexual, dará contenido específico a una apuesta por reconstruir esa “complejidad localizada” (Ball, 2002:20).

Si bien las políticas proveen un plan de acción, su formulación y desarrollo no corresponde a procesos lineales (lógicos y racionales) que vienen de arriba hacia abajo. Es más, “las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas y resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapuesta con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una acción robótica.” (Ball, 2002:24) ¿Cuál es la “acción social creativa” desplegada en el contexto cordobés en torno a la ESI en los años posteriores a 2006?

Córdoba no se ha caracterizado por un posicionamiento progresista respecto al reconocimiento de la llamada “sexualidad integral”. Sin dudas, el nacionalismo católico cordobés, constitutivo de la conformación del sistema educativo provincial, antagonista de la perspectiva liberal laicista, ha tenido profunda injerencia en este sentido. Viejos debates se actualizan una y otra vez en momentos de reformas educativas a nivel provincial. Tan es así que en la última propuesta oficial de cambio de ley de educación en 2010 y su correspondiente debate legislativo, uno de los ejes de controversia más álgidos lo constituyó la propuesta de educación religiosa en las escuelas públicas. “La movilización de diversos sectores e instituciones sociales (Universidades, Partidos Políticos, Movimiento Estudiantil y Docentes) permitió modificar el texto del Anteproyecto, excluyendo la enseñanza religiosa de los objetivos formulados para la educación primaria” (Abratte, 2015:10). Para algunos, puede parecer poco creíble que, a tantos años de iniciado el debate en torno a laica-libre (si nos remontamos a la ley 1420 de 1884), principios dogmáticos de raigambre católica continúen vigentes con renovado vigor. En este marco de históricas tensiones es preciso pensar la ESI en Córdoba, sus vinculaciones con la política y sus vicisitudes en el proceso de implementación en el contexto local.

Puntualmente, en relación a los primeros pasos del Programa ESI a nivel local, pueden apreciarse presiones desde sectores católicos presentes y/o afines con el gobierno provincial en aquel momento⁵⁶. Una profesional integrante del equipo técnico del Ministerio me comenta:

⁵⁶ - Aquellos años corresponden al final del segundo gobierno de De La Sota quien fue gobernador entre el 1999 y el 2007. Luego sigue Schiaretti entre 2007 y 2011. Nuevamente De La Sota en un tercer período: 2011- 2015. Actualmente el gobernador es Schiaretti hasta 2019.

Y bueno, sale la ley en el 2006 y en el Ministerio ni se hablaba de eso, pero ni [enfatisa]. (...) Nosotros por propia iniciativa armamos un grupo de gente que estaba interesada en esto (...) porque veíamos que salió la ley y Córdoba no daba una respuesta, y además el tema nos interesaba... pero a ellos, políticamente no les interesaba [se refiere al gobierno provincial de ese momento], había mucha reticencia con el tema; con no meterse con ese tema, con no provocar problemas, con la comunidad educativa, ni con la iglesia...⁵⁷

Varias de las integrantes de ese primer grupo reconocen que la iglesia tenía mucha injerencia en el gobierno local ya que buena parte de sus funcionarios en el Ministerio de Educación provenían de sectores católicos. Ello limitaba y censuraba apuestas a ampliar el debate al respecto, construir un espacio de trabajo propio y dotar de algunos recursos a ese equipo.

Si bien a nivel provincial podían constatarse estas limitaciones para que la ESI tuviera un lugar reconocido en el Ministerio de Educación, a nivel nacional se estaban generando una serie de acciones para su desarrollo en Argentina. Entre ellas cabe destacar la convocatoria en 2007 de una comisión de expertos para discutir y consensuar los lineamientos curriculares (tal como la ley lo prevé). Al año siguiente, luego de un arduo trabajo y muchas discusiones, el Consejo Federal de Educación aprueba dichos lineamientos. Durante 2009, 2010, 2011 se producen y distribuyen una multiplicidad de materiales que apuntan a responder el qué y cómo poner en marcha la ESI en las escuelas: cuadernillos para docentes, folletos y posters; láminas didácticas; revista para la familia, programas televisivos en canal infantil Paka Paka y canal Encuentro; propuestas de capacitación para docentes, etc. Podríamos decir que toda esta batería de estrategias y recursos alimentó la direccionalidad política de la ley y pulió en la marcha sus propósitos e intenciones, en el marco de fluidas relaciones con casi la totalidad de las jurisdicciones⁵⁸. Tal como plantea Ball los autores de la política buscan controlar el significado de sus textos y lograr una “correcta” lectura.

En Córdoba, tal como lo comenta esta entrevistada, en 2007 un grupo de técnicos comienza a reunirse y en 2009 se reconoce oficialmente como “Programa ESI”, el cual desarrolla una serie de iniciativas tendientes a difundir y hacer presente la ESI en la provincia mediterránea. Entre ellas cabe destacar la elaboración y publicación, a fines de ese mismo año, del “Documento Base: Sexualidad y escuela. Hacia una educación sexual integral” donde se plasman una serie de conceptualizaciones y principios vinculados con marcos legales, concepción de sexo, sexualidad e identidad de género, educación sexual escolar, algunas ideas para pensar cómo trabajar la sexualidad en la escuela.

“era un documento muy interesante, pero que estaba muy cuestionado. Me acuerdo que hubo muchas cosas que se sacaron, hubo muchas trabas desde arriba, que lo de género no apareciera, que no apareciera la perspectiva. Ya con hablar que la sexualidad es amplia, que nos constituye toda la vida, que ya eso está bien, era suficiente...”

GM: qué cuestionaban?

⁵⁷ - Este y fragmentos de entrevistas siguientes corresponden al trabajo de campo desarrollado entre 2013 y 2014 con integrante del Programa ESI de Córdoba.

⁵⁸ - En los casos de Santa Fe, San Juan y la CABA el Programa Nacional ESI no se desarrolló, dados los antagonismos políticos entre los gobiernos locales y el gobierno kirchnerista.

CB: ay! que la iglesia se podía enojar. Recibimos documentos, notas, críticas... de curas, de la Universidad Católica. Cuando hicimos el Documento Base ya empezamos a recibir... recibimos análisis de nuestra propuesta desde la perspectiva católica, la diferencia entre el derecho natural, positivo... las críticas a la perspectiva de género desde la mirada católica, como si la iglesia católica fuera la dueña de la verdad.

El Documento Base puede tomarse como un analizador de las tensiones en torno a la “correcta” lectura de la política, como el espacio material y simbólico de disputas, como un campo de batallas donde se dirimen las concepciones y premisas acerca de cómo debía entenderse el trabajo sobre educación sexual en Córdoba. En su formulación textual, recurre a los fundamentos legales vinculados a los derechos humanos y a la definición de sexualidad dada por la OMS, como referentes de legitimidad. La palabra género parece una sola vez, en términos de *identidad de género* sin profundización sobre el tema. Su publicación se produce repentinamente:

Y bueno, así salió el Documento Base, de un día para el otro, sin corrección, sin nada porque un día decidieron que era importante, porque los habían empezado a chicanear desde La Voz del Interior⁵⁹ y desde otros ámbitos: qué estaban haciendo? Porque salió la ley y desde La Voz aparecían voces de gente que reclamaba que era un derecho, pares que pedían recursos de amparo porque querían que sus hijos tuvieran educación sexual... una movida política!!

La publicación del Documento Base tuvo sentido inaugural. Fue el espacio de negociación a partir del cual se consolida el equipo que luego se oficializará como Programa ESI y se asientan las bases de su trabajo. El lugar de los medios de comunicación y su público planteo al gobierno provincial, fue un elemento decisivo para la resolución parcial de la disputa en torno a la puesta en marcha de la ESI en Córdoba.

Un aspecto muy importante que trae el Documento son los dispositivos de taller y red para las acciones en terreno, es decir para el trabajo con las escuelas de la capital y el interior provincial, en tanto expresa un posicionamiento del equipo respecto a la importancia de dar la palabra, escuchar, recuperar las propuestas en marcha, reconocer las prácticas institucionales en curso. En este sentido, el documento se articula con etapas posteriores de trabajo que se vinculan con la realización de cursos, talleres, foros, etc. El equipo define su estrategia de trabajo como: *de arriba hacia abajo* ya que inician cursos y jornadas de capacitación con supervisores, luego equipos directivos y docentes. Y, al mismo tiempo, *de abajo hacia arriba*, en el sentido de un “*laburo militante*” tal como lo define una de las integrantes del equipo, ya que “*fue como instalar el tema en la provincia, realmente. Fueron cinco años de hacer todo esto, no? Y que sepan de qué se trata, de trabajar estos lineamientos, y de ir instalando cuestiones.*”

En este proceso de trabajo la relación con el Programa nacional fue fundamental. Las tensiones entre los gobiernos de nación y provincia, de distinto signo político, se subordinan en la lógica de trabajo del Programa ESI cordobés. Por lo que manifiestan sus integrantes, hubo siempre comunicación directa y fluida con el equipo técnico del Programa ESI nacional; “*esto nació muy pegado a nación*” sostiene una de las referentes

⁵⁹ - Diario local más importante.

locales. Un aspecto estructurante de esta relación se refiere a los recursos. En todos los casos, menos los sueldos del personal del Ministerio de Educación de Córdoba, los recursos con los que se sostiene el trabajo en la jurisdicción provienen del gobierno nacional.

Fundar un espacio y línea de trabajo a partir de la Ley 26150 en la provincia no fue tarea fácil. La arena política en la que ello se produce se caracterizó por fuertes tensiones con funcionarios locales, sobre todo en 2007. A modo de hipótesis podríamos sostener que el Programa Nacional tracciona el quehacer de la jurisdicción y aporta una veta por donde el equipo local puede proyectarse, actúa de resorte a partir del cual da nuevo impulso a ideas, prácticas y posiciones políticas que ocupaban espacios marginales a nivel local. Sin duda, un contexto donde estos debates se jerarquizan y viejas luchas feministas adquieren mayores márgenes de visibilidad constituye una dimensión sustancial del análisis.

Un último punto que quisiera mencionar en esta breve presentación es que algunas de las integrantes de la comisión (luego Programa ESI) están trabajando en los equipos técnicos del Ministerio desde mediados de los 80 (1986 y 1987), en los primeros tiempos de la Dirección de Investigaciones e Innovación Educativa (luego Subsecretaría), creada junto con otras Direcciones en el marco de la Reforma Educativa de Córdoba que fue definida como un proyecto de cambio orientado a la democratización de la educación (Abratte, 2007:83). Ellas recuerdan que, desde aquellos tiempos, “la educación sexual siempre estuvo dando vueltas porque las escuelas te lo pedían”. En los 90 aparece LUSIDA⁶⁰ y algunos profesionales lo toman, generan materiales y proyectos específicos en torno a ello. Mucho trabajo de los equipos técnicos se producía en terreno. Entre 2003 y 2005 cabe citar una experiencia barrial interinstitucional en la zona este de la ciudad, donde “sexualidad” fue un eje fundamental.

...como siempre me había interesado el tema de la sexualidad y todo eso y por mi formación, un grupo de compañeros que trabajaron en la zona de San Vicente en un proyecto de redes comunitarias: estaban trabajando con las escuelas y habían producido un proyecto de educación sexual en esa zona, con varias escuelas primarias... luego empezó a participar gente del IPEM también. Y bueno, mientras tanto íbamos mirando esto de que en Bs As estaba saliendo la Ley...

Los proyectos de aquellos tiempos y el perfil profesional de quienes integran los equipos de trabajo⁶¹ estaban cargados de este sentido democratizador, abierto y participativo que se fue formando en una línea nutrida de preocupaciones por la salud sexual, el feminismo y la educación popular. Podríamos sostener que parte de esa impronta impregna el trabajo de la primera comisión que integra el Programa ESI cordobés.

También fue un tiempo donde el papel de las ONGs y organizaciones de base en red interbarrial se expanden en primer lugar con el impulso de regreso a la democracia hacia mediados de los 80, luego en el marco de los duros tiempos neoliberales de los 90. En ellas se desarrollan distintas líneas de trabajo en torno a vivienda, salud, educación,

⁶⁰- LUSIDA fue un Programa que trabaja sobre SIDA, creado en noviembre de 1997, con financiamiento conjunto del Ministerio de Salud de Argentina y el Banco Mundial. Se levanta en 2001.

⁶¹- Siempre fueron equipos técnicos interdisciplinarios que reunían a Psicólogas, Trabajadoras Sociales, Pedagogas, Psicopedagogas, etc.

trabajo, mujeres, jóvenes, etc. Con el tiempo, las cuestiones de salud sexual y reproductiva, luego de educación sexual fueron ganando espacio. Al crearse el Programa ESI, “*las ONGs feministas de Córdoba empiezan a presionar por la Ley, para que se cumpla, y empiezan a querer participar*”. Ello no sin tensiones y disputa por los sentidos que adquiriría la ESI a nivel local; una integrante del programa recuerda:

En realidad, lo que planteaban las ONGs era qué concepción de sexualidad teníamos, metían algo más de perspectiva de género. Yo les decía a las chicas [por sus compañeras de Programa ESI de Cba]: mejor que lo digan ellas, si nosotros tenemos algún obstáculo para decirlo, que lo digan ellas. Pero había como muchas rispideces, muchas rivalidades, amenazas y las otras [integrantes de ONGs] querían avanzar, “son tibias” –nos decían; nos acusaban de que el Programa era tibio, de que negociábamos con cualquiera. Pero era difícil estar ahí, digamos. Plantear una cosa de super avanzada en ese momento era quedarnos solitas pedaleando en el aire.

“*Era difícil estar ahí*”. ¿Cuál es ese lugar? A partir del fragmento presentado y teniendo en cuenta la trama que venimos describiendo, puede ser el espacio de encuentro con las ONGs feministas de Córdoba. También el espacio dentro del Estado provincial y el propio Programa ESI, donde la perspectiva de género asomaba con duras resistencias. “*Estar ahí*” hace referencia a la arena política, al campo de disputas políticas del que también participan las instituciones católicas y los medios de comunicación. Ese campo de disputas políticas comprende una trama compleja donde se juegan las posibilidades de despliegue o no de la ESI. En este sentido, las políticas no solo son “planes de acción” sino discursos que tratan sobre lo que puede ser dicho y pensado, como también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar: el efecto de las políticas es primordialmente discursivo. En una línea foucaultiana, diríamos que la política como discurso puede tener el efecto de redistribución de la voz, donde solo ciertas voces pueden ser escuchadas como significativas o autorizadas (Ball, 2002:28). “*Ser tibias*” o “*de super avanzada*” da cuenta de una difícil posición, vinculada a lo que puede ser dicho y los márgenes posibles para expandir la “perspectiva de género”. No es menor lo que tiene entre manos la ESI: participar en la configuración de subjetividades sexo-genéricas y las posibilidades de brindar (o no) condiciones más democráticas en la educación, donde haya nuevas oportunidades de reconocimiento de quienes suelen permanecer en posiciones estigmatizadas en la vida escolar cotidiana. En este sentido, son significativos los aportes que realizan al análisis de esta problemática el recorrido por las escuelas y los diálogos construidos con estudiantes secundarios. Ellos/as constituyen un actor fundamental para disputar sentidos y prácticas sexo-genéricos en la escuela, espacio social donde la ESI busca producir sus efectos principales. Otra pieza clave son los/as docentes que progresiva y decididamente van incorporando perspectiva de género a sus propuestas de enseñanza y generar espacios de reflexión y acción junto a sus colegas.

Notas finales

Algunas de las ideas planteadas anteriormente abren preguntas y líneas de trabajo más que producir conclusiones o respuestas. Se juega en la construcción de una descripción hecha texto un objeto analítico y una perspectiva, puntualmente la perspectiva etnográfica para el análisis de la dimensión política y, en este caso, de las tramitaciones de una política en particular.

La densidad de la burocracia estatal como terreno de indagación abre una puerta poco frecuente en los estudios antropológicos que, sin embargo, permite un acercamiento a los sujetos. Las voces de las “técnicas del ministerio”, tal como se las nombra en la jerga del sistema educativo, brindan indicios para reconstruir esa “complejidad localizada” que mencionamos más arriba, aportando elementos significativos para el análisis de los procesos políticos que usualmente quedan no-documentados (Rockwell, 2009).

Destaca Bourdieu la relevancia de analizar no solo los sistemas simbólicos o “espacio de las tomas de posición simbólicas” (1997:121), sino también el sistema de los agentes que los producen, al espacio de las posiciones que ocupan. En el análisis que veníamos presentando, conocer quiénes son esas profesionales, cuáles son sus posicionamientos y márgenes de acción en este proceso político fue fundamental para comprender lo que allí está en juego y las reglas específicas de un juego político contextualizado. “Hay que comprender el funcionamiento específico del microcosmos burocrático” (Bourdieu, 122), de las pujas que allí se despliegan y de las posiciones en disputa. Para ello los enlaces entre antropología e historia son primordiales, las trayectorias laborales y políticas de funcionarios y equipos técnicos del Ministerio no se producen en el vacío. Son las coordenadas institucionales definidas en distintos momentos de la historia local las que posibilitan explicar los posicionamientos y debates, sin que ello implique determinismos lineales producidos por las estructuras. Sin duda, uno de los desafíos más complejos, y a la vez fructíferos, del análisis antropológico, es la articulación de distintas escalas y dimensiones en el análisis en profundidad, o sea “denso”, de aquello que nos proponemos abordar.

La reconstrucción de los diferentes hilos que van entrelazándose en lo ocurrido con el Programa ESI en Córdoba en aquellos años, encuentra en los relatos de las informantes una vía indispensable no solo porque mencionan otros sujetos, instituciones y acontecimientos partícipes en la tramitación de la política, sino y fundamentalmente porque comparten sus percepciones. En sus modos de contar qué pasó, en sus posicionamientos y estrategias de participación en el juego político hacia adentro y hacia fuera del Ministerio aparecen valiosos indicios a seguir trabajando; entre ellos: la vinculación con los discursos mediáticos, de las ONGs y de organismos internacionales como la OMS, la articulación entre las políticas educativas y el conservadurismo provincial, la conformación institucional del Sistema Educativo y sus transformaciones en las últimas décadas, los significados y prácticas democratizadoras, las demandas de las escuelas hacia el gobierno. Los flujos por donde circula el poder comprenden esa densidad del campo burocrático y la exceden. El análisis relacional y situado que propone la etnografía aporta al análisis político elementos que otras vertientes de las ciencias

sociales no suelen abarcar, en tanto recupera significados en juego que suelen perderse en las grandilocuentes definiciones políticas o en los titulares de los diarios. La posibilidad de comprender lo que Malinowsky llamaba “visión de los nativos”, o lo que en la concepción de Geertz es el “conocimiento local” permite comprender la dimensión política, en términos de disputas y efectos de poder, fundamentales para develar cómo operan los procesos de dominación y resistencia. Sugiere Shore que “las políticas pueden ser interpretadas en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamiento más amplios en medio de los cuales están inmersas” (2010:11) En este sentido, realizar una etnografía sobre los derroteros de la política pública brinda valiosos elementos para pensar de manera articulada acerca de ciertas “racionalidades de gobierno” o “gubernamentalidades” (Foucault, 2007). En este sentido, las políticas se articulan con la construcción de nuevas categorías de sujetos, subjetividades y relaciones sociales. Las posibilidades de poder develar y delatar no solo la vida “de los de abajo” sino los secretos de quienes ocupan posiciones privilegiadas cuya acción se pueden percibir “desde abajo”, compromete un arduo trabajo etnográfico de inmiscuirse en procesos políticos dentro del Estado para reconstruir sus contradicciones.

Bibliografía consultada

- Abratte, J. P. (2007) *Hegemonía, reformas y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1999)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO.
- Abratte, J. P. (2015) “Las huellas de la ley 1.420 en la Provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política”. En: *Anuario SAHE*. N° 1.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde.
- Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Revista Páginas* (págs. 19-33). N° 2 y 3. Córdoba: Narvaja.
- Bourdieu (1999) “Espíritu de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”. En: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Fainsod, P. (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Bs As: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad. Tomo I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007) “La gubernamentalidad”. En Giorgi, F. y Rodríguez, F. (comp) *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2007). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Jelin, E. (2006). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes*. Buenos Aires: Ciccus.
- Margulis, M. (2003). Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor. En Margulis M. et al. Margulis, *Juventud, cultura, sexualidad* (págs. 25-38). Buenos Aires: Biblos.
- Molina, G. (2008). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, n° 6 , 257-270. Córdoba:FFyH-UNC

- Molina, G. (2006). Modos de transitar experiencias afectivas y sexuales en el espacio escolar de secundaria. *Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. Bs As: FFyL-UBA.
- Molina, G. (2010). Reconocimientos y conflictos a partir de la circulación de cartas entre adolescentes en la escuela. *Cuadernos de Educación*, n° 8 , 233-244. Córdoba:FFyH-UNC.
- Molina, G. (2013) Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio antropológico en escuelas cordobesas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Molina, G. (2017) “Educación sexual en Córdoba: articulaciones y disputas políticas en torno a la implementación de ESI”. En: *Actas de las VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social "Santiago Wallace"*. Instituto de Ciencias Antropológicas. FFyL. UBA.
- Molina, G. Y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes. En Milstein, D. et al. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc
- Morgade, G. e. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Pecheny, M. (2006). La investigación sobre políticas de salud y derechos sexuales y reproductivos en Argentina. En Petracci, M. el al. *La política pública de salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. (págs. 247-249). Buenos Aires: CEDES/UNFPA.
- Preciado, B. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. *Nombres*, n° 19 , 157-166. Córdoba: FFyH-UNC.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educ* México: Pomares.
- Rockwell, R. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Shore, C. (2010) La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. En: *Antípoda*. N° 10. Bogotá.
- Villa, A. et al. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana de las nuevas familias*. Buenos Aires: Lumuere.
- West, C. y Zimmerman, H. (1999). Haciendo género. En Navarro, M. et al. *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 109-143). Buenos Aires: FCE.

Título: Escuela secundaria e inclusión educativa. Un acercamiento a los sentidos de la “contención” como enfoque del curriculum en un contexto de relegación social

Autora: Mariela A. Montoya

Correo electrónico: montoya.maran@gmail.com

En la presente comunicación propongo una reflexión que surge de los resultados de una investigación finalizada, donde abordo la construcción y desarrollo de un Proyecto curricular en una escuela secundaria de Jujuy, en un ámbito caracterizado por condiciones de relegación social y atravesado por problemáticas que afectan las trayectorias educativas de los estudiantes.

Mediante una estrategia de carácter etnográfico, busco comprender la orientación que dan los profesores al Proyecto, los saberes, sentidos y experiencias que incorporan al curriculum, en el marco de la implementación de la obligatoriedad del nivel.

Propongo que a pesar de la persistencia de su formato, el curriculum del nivel no ha permanecido ajeno a las transformaciones culturales del orden socio económico actual. A través de este Proyecto, los docentes desarrollan propuestas cuyo propósito es la “contención Socio Educativa”, entre las que se destacan temáticas como la “autoestima”, con las que buscan brindar herramientas para sobreponerse a las dificultades, y transmitir un orden valorativo acorde a las exigencias escolares.

Estas propuestas desarrollan un enfoque al que subyace un planteo de la subjetividad centrada en el individuo como único artífice de su destino escolar y social. Y expresan un límite ideológico para abordar las problemáticas educativas que afectan las trayectorias escolares y la inclusión educativa.

Palabras claves: educación secundaria, enfoques del curriculum, contención socio, educativa, autoestima, obligatoriedad

1. Presentación de la investigación

En esta comunicación presento una reflexión que surge a partir de algunos resultados de una investigación ya finalizada. Esta fue desarrollada entre los años 2009-2012 y tuvo como propósito comprender la construcción de un Proyecto curricular denominado “Ciclo Básico General” (en adelante PCBG), gestado en otro contexto histórico, que introdujo modificaciones en el formato curricular de la educación secundaria. El diseño propone la integración interdisciplinaria a través de la conformación de áreas de conocimiento y el desarrollo de propuestas de enseñanza que respondan a la integración de los conocimientos disciplinares. El estudio se propuso conocer la orientación que asume el Proyecto en la institución escolar, considerando que en su formulación expresa una serie de planteos y prescripciones que, al ser apropiados y especificados en otro contexto, no permanecen idénticos sino que se ven afectados por las demandas actuales que se presentan en las escuelas secundarias, en un contexto de implementación de la obligatoriedad del nivel.

Entiendo al Proyecto en la línea de las conceptualizaciones que conciben al curriculum como la síntesis de una propuesta cultural (De Alba, 1992), formulada en términos educativos, que traduce de manera particular “las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos” (Dussel, 2006: 95); y que, en tanto proyecto político, supone un espacio de lucha por la

elaboración y legitimación de significados que permiten entender y actuar en el mundo social.

Como propuesta educativa, busco comprender el curriculum de acuerdo a los principios que subyacen a su formulación, en el sentido planteado por Lundgren (1992), como los propósitos formativos que pueden establecerse de acuerdo a los contenidos seleccionados, y las relaciones que se establecen entre los mismos.

Al tratarse de un proyecto curricular resulta fundamental considerar las relaciones que se establecen entre los aspectos prescriptivos, formulados en su diseño, y la forma en que los actores escolares los significan, limitan o modifican. Por ello, en la escala del trabajo cotidiano con el curriculum, destaco los procesos de apropiación y control (Ezpeleta y Rockwell, 1983) a través de los cuales los actores educativos hacen uso de las normas, espacios, prácticas y saberes desde su propia historia, y a partir de procesos de significación que dan contenidos particulares y específicos a lo prescripto, contribuyendo a su transformación (Terigi, 1999: 101).

Además, incorporo la idea de curriculum como un ámbito de trabajo para los docentes (Connell, 1997) en el que se plantean ciertas modalidades, tiempos y espacios para la elaboración y desarrollo de los proyectos, estableciendo determinadas posibilidades como también limitaciones al trabajo que los docentes. Al asumir protagonismo en la tarea de elaboración del curriculum, los docentes expresan un posicionamiento ideológico respecto de los contenidos a elaborar y transmitir, interviniendo en su definición (Zoppi, 2008). En estos posicionamientos juegan un papel fundamental las representaciones que elaboran respecto de los estudiantes y del contexto educativo en el cual actúan.

Las pautas para organizar el curriculum pueden entenderse como principios que establecen cómo seleccionar, organizar y dar forma a los conocimientos y los modos de transmisión (Lundgren, 1992; Bernstein, 1998). Estas dan cuenta no solo de las formas de organización que corresponden a los conocimientos disciplinares sino también de la construcción socio cultural que realizan los actores escolares al especificar o dar contenidos concretos al curriculum.

Además, apelo a otro concepto que me permite destacar los referentes simbólicos que sustentan una determinada propuesta curricular, tal es la idea de Enfoques curriculares. Los planteo como el conjunto de referentes político-ideológicos que, al ser traducidos en términos educativos, permiten orientar las resoluciones que adopta el curriculum en las prácticas educativas.

Busco, entonces, comprender los Enfoques del curriculum que están presentes en el Proyecto, al desentrañar los principios que llevan a organizar y seleccionar los contenidos y modalidades de transmisión. Sin considerarlos como visiones acabadas, que plantean de manera definitiva los propósitos y contenidos de la enseñanza, sino como tramas simbólicas que se resignifican de manera permanente.

Para comprender estos procesos desarrollo una estrategia que se sustenta en el Enfoque Etnográfico, lo que me posibilita construir conocimiento a partir de una mirada local, integrando los saberes y prácticas de los diversos actores, y buscando comprenderlos considerando las matrices socioculturales, y las relaciones de poder que inciden en ellos (Rockwell, 2009). Con el fin de concretarlo participo en los espacios habilitados por el

PCBG, que se desarrolla a través de la modalidad de talleres integrados, tanto con docentes como alumnos, así como en otras instancias en las cuales se produce la vida cotidiana escolar (reuniones institucionales, actos, celebraciones, exposiciones, etc.).

Apelo a la observación participante, a las entrevistas abiertas y a sesiones de validación de la información obtenida con los docentes. Además, analizo la documentación correspondiente al diseño curricular del PCBG y las planificaciones de los docentes. El análisis se realiza en instancias sucesivas en las que busco relacionar las variadas y múltiples situaciones que se producen en el marco del Proyecto, integrándolas en categorías que se amplían y complejizan a través de la contrastación, especificación y contextualización de la información.

2. La “contención” como propuesta educativa en los procesos de cambio de la escuela secundaria

En la investigación analizo e interpreto la variedad de propuestas que se llevan a cabo en el marco del PCBG, de acuerdo a los Ejes transversales seleccionados. Planteo que la elaboración de estos ejes implica una definición del curriculum en un sentido ideológico que, de acuerdo a determinados referentes simbólicos, permiten construir los principios orientadores del curriculum.

La significación del contexto escolar constituye un proceso central en la selección y organización de los conocimientos y los modos de transmisión del PCBG. Si bien se parte de un diseño que establece pautas para elaborar el curriculum, los docentes las resignifican en el marco institucional de acuerdo a las tramas simbólicas que construyen para dar sentido y orientar las propuestas educativas.

Uno de estas tramas es el que se construye alrededor de los sentidos sobre la *Contención educativa*. Los docentes proponen que el Proyecto fue implementado pensando en el sector social al que estaba dirigido, lo que demandaba una determinada orientación de la propuesta curricular. Un docente plantea al respecto:

“Justamente creo que el Plan [PCBG] ha sido bien puesto por la problemática que había con los chicos en Alto Comedero, que había que contenerlos socialmente, que había que formarlos en valores, que había que formarlos como personas, antes que buscar tanto rendimiento”

Desde esta mirada, el Proyecto constituye una propuesta educativa de escolarización secundaria de los jóvenes de la zona dirigida a brindar la *contención* de los alumnos, a través de la formación en valores. En la elaboración de los ejes transversales se plantea la “*Contención educativa*” como una propuesta que consiste en brindar referencias valorativas a los jóvenes que habitan un sector social empobrecido, lo que se plantea como condición para la mejora del desempeño escolar. Así, el Proyecto cumple una función social, que la misma sociedad parece demandar, haciendo de la escuela un espacio social que brinda a los adolescentes y jóvenes de la zona un espacio de socialización en valores.

La idea de *contención* como propósito educativo atraviesa los procesos que se desarrollan actualmente en las escuelas secundarias. La percepción de que se viven nuevos tiempos, que las escuelas son interpeladas por nuevas demandas y que se incorporan sujetos con otras características lleva a los docentes a plantear su tarea en un sentido de *contención*, como rasgo singular de la experiencia educativa en la actualidad. Andrea Brito señala al respecto:

“Casi como prólogo o introducción al análisis de la escuela secundaria actual, la referencia a la cuestión de la “contención” aparece de modo recurrente en las voces de los profesores. Presente en distintas formas y matices, el tema insiste y hasta es posible encontrar similitudes en las formas discursivas a través de las cuales se lo caracteriza” (Brito, 2010: 19)

En este sentido, la *contención* señala un cambio sustancial en la relación entre profesores y alumnos que caracterizó a la educación secundaria. Para los docentes la posibilidad de llevar adelante su tarea de enseñanza requiere la construcción de un vínculo con el conocimiento que no viene dado de antemano. La *contención* se convierte en un requisito para la escolarización, que asume la forma de transmisión de los valores y referencias que se consideran necesarias para desarrollar un vínculo con el conocimiento. Por ello “el esfuerzo y el estudio” aparecen para los docentes como los valores a ser destacados (Brito, 2010: 49).

Además, considero que puede plantearse una relación de continuidad entre la idea de *contención* y otro concepto que se incorpora actualmente como el de *inclusión educativa*, en tanto ambos plantean el problema de la permanencia de los estudiantes en el ámbito escolar. Son significados que emergen y se construyen para anteponerse a los procesos de exclusión que se producen en el ámbito educativo, y a los que se quiere abordar desde determinadas propuestas. Sin embargo, una diferencia sustancial es que, en este caso, la *contención* alude a una determinada orientación del proyecto educativo, vinculada a las características sociales de los estudiantes, desde la cual se buscan desarrollar ciertas condiciones para superar las dificultades que se producen en su trayectoria escolar.

La orientación que asume el Proyecto, se inclina por una propuesta de *contención*, entendida como la formación del educando en tanto “persona”, a través de la enseñanza de valores entre los cuales se destaca la “Autoestima”.

3. La autoestima como valor educativo y propuesta pedagógica

Como parte del eje transversal sobre la enseñanza de valores, entre los años 2009-2012 se desarrolla la “Autoestima” como eje transversal del Proyecto y se aborda particularmente en el área de Comunicación y Expresión.

En uno de los proyectos del área se parte de una fundamentación en la que se plantea que “*se detecta una baja autoestima*” en los alumnos, por tanto la propuesta educativa se sustentará en la enseñanza de valores “*que respaldarán su autoestima*”. Ante esta afirmación me pregunto: ¿qué lleva a los docentes a relacionar lo que observan en los alumnos con la *autoestima*?, y ¿qué sentidos adquiere la *autoestima* como valor y contenido educativo en el espacio escolar?

Tanto en las expresiones de los docentes, como en los proyectos, la *autoestima* adopta diversos sentidos como la autovaloración, la confianza en sí mismo, el reconocimiento de las propias cualidades y capacidades, y el cuidado de sí, como características que se quieren fomentar en los alumnos.

La introducción de este contenido supone el reconocimiento de la subjetividad del alumno, de sus emociones y la importancia que revisten los vínculos afectivos durante la adolescencia. El tema es abordado en los talleres a través de lecturas, relatos y el desarrollo de dinámicas grupales que proponen la autorreflexión y volver la mirada hacia las emociones y la afectividad. Un dato particular son las fuentes bibliográficas a las cuales se apela que proviene de la literatura de autoayuda a través de autores como Coelho, Barylko y Branden .

Una profesora expresa respecto a la introducción de estos contenidos:

“Y en segundo año siempre vemos estos temas de valores, vemos “seriedad”, “respeto”, por más que los chicos sean tremendos, que hablen con seriedad. Y se llega a la mente, se llega, por ejemplo ahora “autoestima”, se llega a la conciencia, “nosotros valemos, por qué valemos, cómo se construye la autoestima. Y llegan ellos a un estado de seriedad y de comprensión. Y nos gusta, bajamos a veces satisfechos de que a ellos les llegó el mensaje. Yo creo que esa es la manera que hoy los chicos necesitan, y es por eso que damos esto. Porque si le enseñas responsabilidad hay tantas cosas que le faltan: interés hacia el estudio, responsabilidad también les falta. Pero si no empiezan por ellos mismos, por la autoestima, ¿no?”

La *autoestima* se plantea como un recurso personal que se quiere afianzar en los alumnos, ya que se considera que en tanto adolescentes insertos en este contexto de crisis familiar y social experimentan una serie de dificultades en sus vínculos afectivos. Un profesor planteaba al respecto: *“primero acomodamos las historias para después poder enseñar”*. Por otra parte, se la considera como el primer paso para desarrollar un vínculo con el conocimiento, en tanto permite estimular el interés y la responsabilidad hacia el estudio. Por ello, uno de los aspectos que se destaca de la *autoestima* es la confianza en las propias capacidades.

Los textos que fundamentan este tema se dirigen, en muchos casos, a un público adolescente y plantean la *autoestima* como un recurso para enfrentar las dificultades y alcanzar las metas personales, entre las cuales el “éxito escolar” es una de las más importantes.

Considero que el interés por el desarrollo de la “interioridad” del alumno no solo deviene de la preocupación por la enseñanza de valores sino que se relaciona con una mirada que responde a cambios culturales. Esta preocupación por la subjetividad, que ingresa a las aulas a través de las propuestas curriculares, se inscribe en un clima de época en el cual “un magma sentimental” recorre las relaciones sociales, y pareciera que las relaciones pedagógicas no pueden quedar ajenas a tal embestida (Abramovsky, 2010: 99).

El Enfoque dado a la *autoestima* y la bibliografía utilizada se inscribe, en muchos sentidos, en la llamada por Eva Illouz “cultura emocional” que pone en un primer plano

los sentimientos, los afectos y desarrolla un estilo terapéutico, con técnicas específicas para comprender y manejar las emociones (Illouz, 2007:112).

La *autoestima* como contenido educativo se inscribe en este enfoque, en tanto parte de reconocer una situación de sufrimiento personal, de abandono, de falta de afecto, como una condición subjetiva de carácter universal. Según el relato de los profesores, a través de los talleres o en charlas personales, mediante la construcción de un clima de confianza y hospitalidad, se logra que los alumnos expresen sus emociones, relaten algunas historias de dolor o sufrimiento personal, para reflexionar sobre aquello que afecta la confianza en sus capacidades y posibilidades. De este modo, el enfoque dado al tema adopta el estilo terapéutico que lo caracteriza.

Por otra parte, se plantea la *autoestima* como un recurso personal que puede ayudar a enfrentar las adversidades, como una herramienta para la autosuperación. En uno de los talleres la profesora aborda la lectura de un texto que contiene las historias de dos estudiantes que superaron condiciones extremas de adversidad y tuvieron “éxito” en sus estudios. Estas historias funcionan como relatos ejemplificadores que le sirven a los docentes para destacar valores, y relacionar recursos personales como la autoestima y la resiliencia. Esta última, muy en boga desde hace unas décadas, entendida como una herramienta personal para enfrentar situaciones de adversidad, también es planteada desde este enfoque de la afectividad, en tanto propone la posibilidad de autosuperación de las condiciones de pobreza.

De este modo, se lleva adelante una propuesta que, de manera coherente con la interpretación de los problemas escolares que se vienen planteando, permita a los estudiantes afianzar la confianza en sí mismos, como modo de generar mejores condiciones para desarrollar su escolaridad, a través de herramientas como la autoestima y la transmisión de un orden valorativo acorde a esta visión.

Por ello, aún más importante que plantear estos recursos personales, es entender que las condiciones sociales de relegación son obstáculos que pueden ser superados desde la voluntad y la acción personal. Coherentes con las visiones de la posmodernidad estos relatos proponen a los alumnos como sujetos a ser enfrentados con su propio destino. Como plantea Bauman, parafraseando a Peter Drucker: *“la responsabilidad de la condena tampoco corresponde a la sociedad: tanto la redención como la condenación son responsabilidad de cada uno, resultado de lo que cada uno, como agente libre, hace de su propia vida”* (Bauman, 2002: 70).

Correspondiendo a estos sentidos, el enfoque de la *autoestima* se relaciona con la búsqueda de la autosuperación y el éxito personal. Un texto que se propuso para reflexionar con los alumnos en uno de los Talleres (que no parecía guardar relación con los otros temas) fue el de *“Las máximas de Bill Gates”*. En él se expresan una serie de “consejos”, dados a los jóvenes, por parte de quien puede considerarse el ícono de un empresario exitoso.

Las máximas plantean la distancia entre la vida escolar y la real. Mientras la primera ofrece oportunidades, la segunda muestra un mundo competitivo y sin concesiones para el que quiere “triunfar”, o bien quien no se “esmera” lo suficiente debe aceptar un lugar subordinado.

Más allá de las múltiples aristas que se puedan considerar para su análisis, lo que me interesa señalar es que hay una continuidad entre el enfoque de la *autoestima* y la inclusión de este texto, en tanto se transmite a los alumnos que lo acontezca en sus vidas depende fundamentalmente de lo que hagan con sí mismos, de las decisiones que toman, y que las posibilidades de éxito personal está al alcance de todos, si así se lo proponen.

Como propone Illouz, la “cultura de la afectividad” constituye una nueva faceta de las relaciones sociales en el capitalismo, que contribuye a sostenerlo y reforzarlo y que es, a la vez, moldeada por las relaciones económicas. La producción de bienes de consumo alrededor de las emociones y el logro del éxito personal, el planteo de la libertad del sujeto para decidir y elegir son cuestiones que contribuyen a producir subjetividades, convirtiéndolas en “intimidades congeladas”, al decir de Illouz (Illouz, 2007:227). Una faceta central del consumo de las emociones lo constituye, justamente, el mercado editorial donde ha proliferado la literatura de autoayuda que popularizó el estilo terapéutico antes mencionado. Los libros que inspiran a los profesores para plantear estos temas son aquellos que el mercado ha puesto al alcance de todos y que configuran las formas de sentir y actuar contemporáneas. Son los docentes los que, en primer lugar, han incorporado estas formas de subjetividad que buscan transmitir a sus alumnos.

Por otra parte, se desprende de estas “máximas” una crítica a la escuela, a partir del señalamiento de su fracaso en “*preparar para la vida*”, que expresa la desconfianza hacia una institución vinculada con una función distributiva e igualadora, y propugna el valor de la competencia en los distintos ámbitos sociales como la única forma “real” de preparar para la inserción social y laboral, incluso para el sometimiento a las condiciones laborales impuestas por las formas actuales del capitalismo.

Quizás sin reparar en las devastadoras consecuencias de esta ideología, los profesores incorporan a las propuestas curriculares otras concepciones más acordes al orden valorativo que se busca transmitir, como la idea según la cual los alumnos provenientes de diferentes condiciones sociales logran avanzar escolarmente gracias a su esfuerzo personal.

La introducción de la *autoestima*, como eje transversal de las áreas y contenido de los talleres, resulta significativa si se considera que los estudiantes provienen de un contexto de relegación social, que es significado a partir de imágenes y representaciones que lo muestran como un espacio social atravesado por múltiples carencias y peligros.

Sin embargo, desde este Enfoque la responsabilidad por sobreponerse a un contexto adverso es colocada en cada sujeto, en cada estudiante, a quien se plantea la responsabilidad de superar, a través de su acción y voluntad individual, los obstáculos que se le presentan en el espacio escolar y social. Ello supone entender al estudiante como responsable y artífice de su trayectoria educativa, de los éxitos y fracasos que se producen en su escolaridad. En este sentido, estas herramientas se dirigen a producir una subjetividad centrada en el individuo como único artífice de su destino personal y social.

La propuesta de enseñanza de valores, y la autoestima como eje de la misma, plantean una abstracción respecto de las condiciones en las que se produce la escolaridad de los jóvenes en condiciones de pobreza y relegación social, al proponer la construcción de una subjetividad que opera a partir de la descontextualización de las mismas. Ello supone una

forma de entender a los sujetos destinatarios de esta propuesta educativa y de intervenir en su formación.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Paidós, Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2010), *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Recuperado de <http://www.libroslibres.flacso.org.ar>.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Dussel, I. (2006). *Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina. Historia y perspectiva para una articulación más democrática*. En Anales de la educación común. Año 2, N°4. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Agosto de 2006. Pp. 95-105.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Rockwell, E., Ezpeleta, J. (1983) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. En Revista Colombiana de Educación, N° 12.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Título: Transformaciones organizativas y pedagógicas. El caso de la Escuela de Familia Agrícola y la alternancia como forma escolar

Autoras: María Fernanda Balma, Emilia García, Nancy Macagno

Correo electrónico: mfbalma@gmail.com

Este escrito presenta avances de una investigación en curso que indaga las características de una Escuela de Familia Agrícola, localizada en la provincia de Córdoba. En esta primera aproximación, sistematizamos algunas normativas vigentes, posteriores a la LEN de 2006, deteniéndonos particularmente en aquellas que regulan la educación técnica y la modalidad rural con régimen de alternancia. Hacemos foco además, en la caracterización de la población estudiantil que esta Institución Educativa atiende en la actualidad.

La modalidad de alternancia es una política destinada a los jóvenes que provienen del ámbito rural con la intención de favorecer procesos de arraigo a su medio y evitar la migración del campo a la ciudad. De la información recogida y analizada hasta el momento, mediante el análisis documental y la realización de entrevistas, es posible hipotetizar que hoy la población que asiste a la escuela dista de la población a la que este modelo organizacional estaba destinado. La mayoría de los estudiantes tienen domicilio en la zona urbana de la localidad.

Esta constatación nos permite revisar las diferentes propuestas institucionales/organizacionales de la escuela secundaria en nuestro país y, a la vez, considerar los procesos de transformación que se dan en cada caso en particular.

Palabras claves: Educación secundaria técnica, Modalidad rural, Régimen de Alternancia, Modelos de organización escolar

Introducción

El presente escrito sistematiza avances de una investigación en curso que se desarrolla en el marco del proyecto “**Transformaciones del formato escolar. Novedades en las políticas educativas y en las políticas curriculares en relación con las nuevas infancias y juventudes**” que depende del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María. En dicho proyecto planteamos como problema de investigación *cuáles son las transformaciones en el formato escolar moderno promovido por las políticas educativas y curriculares que atiendan a las nuevas configuraciones de infancia y juventud.*

En la primera etapa nos abocamos a la elaboración conceptual de las categorías con las que el problema se construye y a la identificación de las políticas educativas y curriculares que, desde esa perspectiva conceptual, promuevan transformaciones en el formato escolar. Interesa visualizar las transformaciones organizacionales-pedagógicas que se instituyen a través de políticas educativas y curriculares, las maneras en que logra “alterar” al formato escolar clásico y los modos que intenta responder a las particularidades de los “nuevos” niños, niñas y adolescentes.

Cuando nos adentramos en la problemática de la escuela secundaria surgen otras políticas que, si bien no promueven la modificación de la escuela clásica, generan propuestas alternativas a la misma y parten del reconocimiento de la necesidad de transformar esa

forma organizativa. Nos referimos a las escuelas PROA, el Programa PIT 14- 17, las escuelas de la Familia Agrícola, entre otras. Decidimos entonces indagar, desde una perspectiva cualitativa, el modelo de **Escuela de Familia Agrícola** (en adelante EFA). Para aproximarnos a su conocimiento definimos el abordaje, como estudio de caso, de una escuela en particular; con el objetivo de reconstruir los modos en que este formato escolar fue adquiriendo la particularidad que hoy lo define.

En esta primera aproximación, nos detenemos particularmente en la sistematización de normativas que regulan la educación técnica y la modalidad rural con régimen de alternancia y focalizamos en la descripción de la población estudiantil que atiende. Cabe destacar que la investigación se encuentra en una etapa incipiente, por lo cual los análisis y conclusiones que aquí vertimos son preliminares y, por tanto, provisorios, quedando sujetos a revisión en tanto avancemos con las siguientes fases del proyecto.

Surgimiento de la Escuela de Familia Agraria

Reconocemos el origen de las EFAs alrededor de 1937, con la creación de las Casas Familiares Rurales (Maisons Familiales Rurales) en un municipio llamado Lauzun al sur de Francia. Allí familias de campesinos del suroeste de Francia se organizaron con el fin de ofrecer a sus hijos una formación general, social y profesional adaptada a su condición de jóvenes rurales. A partir de ahí, la fórmula de las Casas Familiares Rurales se ha desarrollado rápidamente por el mundo.

Esta experiencia francesa se replica en Argentina, -conjuntamente con el surgimiento de movimientos campesinos como las Ligas Agrarias y el Instituto de Cultura Popular- con un sistema educativo particular, propio del medio rural: la alternancia. Durante el lapso de los años 1968 y 1976 se crearon 13 EFAs, entre ellas la de Espín, Ceibal, Ocampo, Mousy, San Martín Norte, Colonia Caroya, Salazar, Acevedo, Colonia Vázquez, entre otras. Datos de 2012⁶², señalan más de 100 Escuelas de Alternancia en toda la República Argentina, con diferentes denominaciones y dimensiones: 37 CEPT (Centros Educativos de Producción Total) en Provincia de Buenos Aires, 68 EFAs en todo el Litoral, Chaco y Córdoba, 5 EAEyT (Escuelas de Alternancia de Educación y Trabajo) en Jujuy.

Sobre las Escuelas de Familia Agrícola, Southwell⁶³ (2008) explica que se caracterizan por proponer como modalidad un sistema de alternancia que consiste en que los alumnos permanecen una o dos semanas en la escuela y una o dos semanas en sus casas, propiciando cursar los estudios secundarios a los jóvenes campesinos pero estimulando —a la vez— estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural. Un aspecto que destaca en la propuesta es la

⁶² Dinova, Oscar. Fundador del Proyecto CEPT. Una original propuesta educativa para el campo. Infobae. Disponible en <http://www.infobae.com/2012/09/10/669770-una-original-propuesta-educativa-el-campo>. Consultado: 5/8/2017

⁶³ La autora construye esta explicación a partir de informes elaborados por el equipo perteneciente al proyecto “Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones”. Nodo Universidad Nacional de Salta.

preocupación por consolidar el arraigo del joven a su tierra y sus comunidades. Se realiza una combinación de las actividades áulicas con los trabajos de producción agropecuaria y la elaboración de alimentos a partir de transformar la materia prima local.

En consonancia con los decires de Southwell, Martino y Vázquez (2010) explican que las EFAs tienen su origen como propuesta alternativa en los movimientos agrarios progresistas de la Francia de posguerra, comienzan a abrirse en la Argentina -en la zona centro y norte de Santa Fe- a principios de la década del setenta, ligadas también al ruralismo militante de esa época. Estas escuelas sostienen un ideario de compromiso social, participación comunitaria y formación integral de los adolescentes, revalorizando su espacio en la sociedad local y el trabajo. A lo largo de los años, las transformaciones sociales producidas en la ruralidad y las dinámicas socioeconómicas predominantes han modificado las características de su alumnado y han profundizado la necesidad de redefinir y enriquecer su trabajo educativo.

La EFA en los documentos oficiales

Una primera parte del trabajo de campo consistió en sistematizar los documentos oficiales que regulan la modalidad. Comenzamos por la escala nacional analizando la LEN N° 26.206; que, en el Artículo 49°, define con especificidad la Educación Rural como una Modalidad del Sistema Educativo en todos los Niveles de Educación: Inicial, Primaria y Secundaria. Es la educación 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. El Artículo 50° de la misma Ley, fija los objetivos de la Educación Rural que refieren a: garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; promover diseños institucionales que permitan a los/las alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia; y, permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante (LEN, 2006: 10).

Siguiendo en la escala nacional, encontramos la ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, que en su Artículo 7° destaca, entre otras, que la educación debe promover la formación de técnicos para áreas ocupacionales específicas; contribuir al desarrollo integral de los alumnos proporcionando condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario; una formación que articule estudio y trabajo, investigación y producción, que complemente la teoría y la práctica, la formación ciudadana, humanística general y la relacionada con campos profesionales específicos.

En la Resolución 229/14 del Consejo Federal de Educación (CFE), en su ítem 36 indica con relación a la organización escolar, que se establecerán criterios específicos para

aquellas escuelas técnicas que se enmarcan en el Régimen de Alternancia y sistema dual. Se establecerán, además, lineamientos específicos y de transición para las escuelas técnicas que contemplan cursado vespertino/nocturno. En ambos casos, los criterios y lineamientos a establecer estarán orientados a dar cumplimiento a los requisitos y condiciones indicados en los marcos de referencia para los procesos de homologación aprobados por el CFE (CFE 229/14; Anexo I).

Pero es la Res. 236/14 del CFE la que nos interesa particularmente puesto que establece las condiciones para el desarrollo del Régimen de Alternancia en instituciones de Educación Técnico Profesional (en adelante ETP) de Nivel Secundario. En su artículo 2° define que las jurisdicciones educativas precisarán las condiciones en que una institución educativa pueda implementar el cursado de una tecnicatura de Nivel Secundario a través del régimen de alternancia, a fin de incrementar las oportunidades de inclusión social, económica y educativa de la población a la que atiende y favorecer al desarrollo local y regional. Su artículo 3° prescribe que las instituciones de ETP que implementen este régimen de cursado, deberán desarrollar estrategias didácticas y organizativas específicas, establecidas jurisdiccionalmente, que garanticen la posibilidad y las condiciones para que los estudiantes realicen en el medio familiar/socio-profesional, parte de la trayectoria formativa contemplada en el Plan de Estudios. Todas las estrategias diseñadas y desarrolladas bajo la implementación del régimen de alternancia implica que los establecimientos educativos asuman la conducción de las actividades formativas a desarrollar en los períodos de estadía familiar/socioprofesional. En su punto 17 regula que, con el fin de garantizar una formación integral, como al desarrollo de capacidades profesionales propias de la especialidad técnica, deberán aplicarse al menos las siguientes herramientas específicas de la pedagogía de la alternancia: el Plan de Búsqueda que puede tomar la forma de una guía de investigación o guía de estudio; la Visita Familiar y/o la visita al medio socio-profesional, la cual alude al monitoreo o seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera de la escuela. Y el Cuaderno de Experiencias Formativas que constituye el soporte en el que los estudiantes evidencian y registran las experiencias, datos y actividades diarias que realizan fuera de la escuela.

Si bien nuestro recorte temporal abarca el período comprendido desde 2006 hasta la actualidad, incluimos aquí una breve reseña de la Res. 518/98, puesto que, en uno de los primeros contactos con la escuela, desde la secretaría nos entregan una copia de esta resolución, manifestando que es la norma que regula el régimen de alternancia. Este documento propone que la organización curricular tanto en lo didáctico cuanto lo institucional, debe ajustarse a ciertas pautas tales como: las actividades de alumnos y docentes se planifican en una discontinuidad espacio-temporal pero respetando la articulación de una continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; la vida en la familia y en la comunidad es el punto de partida educativo en la Escuela de Alternancia; el ritmo de estudio-trabajo que identifica a la Alternancia rural será de no menos de una semana para el período cubierto en la escuela, y no más de dos para el período vivido con su familia.

Destaca en su punto III, que las actividades deberán permitir tres fases de formación: la búsqueda en la realidad que despierta el interés de los estudiantes; la adquisición de

contenidos científico-técnicos en el ámbito escolar y la asimilación, en la que el alumno construye la síntesis de la experiencia y el saber científico-técnico en el trabajo y la producción.

Indagando en la escala jurisdiccional, encontramos referencias a la educación rural en Córdoba en la ley de Educación Provincial N° 9807, que el apartado cuarto y artículo 59 expone entre sus objetivos: un enfoque global del proceso educativo que, partiendo del conocimiento de la realidad local y regional, integre a los distintos grupos de edad y a los diversos problemas de la producción y de la vida comunitaria; la participación de la comunidad en las distintas fases de dicho proceso, promoviendo diseños institucionales que permitan a los alumnos mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia; la aplicación de modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, tales como agrupamientos de instituciones, escuelas albergue, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras; el accionar intersectorial coordinado de los agentes de los distintos servicios con las comunidades rurales, integrando redes intersectoriales con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a fin de coordinar la cooperación de los distintos sectores para poder brindar así un servicio eficiente y de calidad; la dignificación del trabajo manual integrándose en los procesos productivos con el trabajo intelectual, organizando servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural; el rescate y fomento de los valores y expresiones culturales de las comunidades rurales.

Hasta el momento no hemos encontrado documentación oficial sancionada por la Provincia de Córdoba que regule particularmente las escuelas con régimen de alternancia, como es el caso de la EFA. En la entrevista con su director nos comentaba que “...*En Córdoba no hay nada sancionado, te tienes que ir a la Ley de Educación Nacional, pero en Córdoba no hay nada (...)*. Al consultarle de qué manera se informan para tomar decisiones indica que: “*no hay nada escrito, la mayoría de lo que se hace, por ejemplo, la tercera materia, es por teléfono*”. Si bien estos dichos del director no pueden asumirse como prueba empírica suficiente para concluir que Córdoba no ha regulado sobre la escuela secundaria de formación técnica profesional y modalidad rural con régimen de alternancia, nos da un indicio que este tema requiere una indagación más exhaustiva. Tenemos previsto tomar entrevistas a funcionarios de inspección que nos permita recabar mayor información sobre los modos en que la provincia de Córdoba regula y comunica las transformaciones que se proponen.

La EFA que tomamos como caso de estudio

En la zona rural de Puesto Viejo, se encuentra la Escuela de la Familia Agrícola, creada en la década del '70 (1976) por iniciativa de un grupo de padres, con el apoyo del párroco del lugar, bajo el modelo originario de Francia.

La institución cuenta actualmente con más de 200 estudiantes, de ambos sexos, organizados en el Ciclo Básico Unificado (CBU) y el Ciclo de Especialización. El actual

director nos explica que *“los aspectos principales que hacen a estas instituciones tienen que ver con la implementación de un régimen de alternancia, con proveer al alumno de una formación agrícola-ganadera, y con adquirir experiencia en microemprendimientos y salida laboral”*.

La escuela se encuentra ubicada en la zona rural, a un kilómetro y medio de la avenida principal de la localidad a la que pertenece. De la visita que realizamos al establecimiento, podemos decir que es un predio que cuenta con un edificio compuesto por un patio central; 4 aulas en funcionamiento; más una sala de multimedia que consta de un pizarrón digital, parlantes, tv que también se utiliza para el dictado de clases; una recepción; sala de coordinadores; oficina del director; una cocina inaugurada este año; un comedor donde desayunan, almuerzan o meriendan los alumnos; un depósito para guardar alimentos; 2 dormitorios, uno para varones y otro para mujeres con sus respectivos sanitarios; un Salón para Usos Múltiples que se utiliza para actividades recreativas, deportes, exposiciones, etc.; un invernadero; un depósito de herramientas; vestuarios con baños y, finalmente, cuenta con una sala de elaboración adecuada para la preparación de dulces y conservas.

En el predio que la circunda se encuentra una huerta donde trabajan los alumnos, tanto en la preparación del terreno, en la siembra, en el riego y posterior cosecha, rodeada a su vez de una importante cantidad de árboles frutales (manzanas, duraznos, mandarinas, naranjas, kinotos) cuya producción se utiliza como parte de la dieta de los alumnos o para la elaboración de dulces y conservas. Todos los productos que se elaboran se comercializan en la misma escuela.



Cabe aclarar que en el mismo predio los alumnos trabajan en la elaboración de fertilizantes ecológicos (lumbricompuesto) donde reutilizan los sobrantes orgánicos de la cocina y se lo aplican a sus propios cultivos.

Otro dato significativo es que la escuela, si bien es pública de gestión privada, es proveedora de PAICor y tiene un convenio con el municipio local para que productores de la zona puedan utilizar las instalaciones, en este momento, por ejemplo, productores de batatas cultivan plantines que serán distribuidos en la región.

¿Quiénes son los estudiantes que asisten a la EFA?

La escuela se organiza en dos divisiones de 1° y de 2° año y una sola división de 3° a 6° año. La alternancia tiene una duración de una semana, la semana que no asisten a la escuela realizan actividades de manera domiciliaria con acompañamiento de los docentes por medio de correo electrónico y la utilización de herramientas de documentos compartidos.

El director comenta que una particularidad que distingue a esta EFA en particular es que el régimen de alternancia está acotado a una semana, en lugar de ser de 15 días. Los alumnos de 1° y 2° año comparten estadía, y, cuando éstos vuelven a sus hogares, ingresan los de 3° a 6° año. La proximidad que hay con la ciudad permite que los alumnos puedan moverse con mayor facilidad hacia sus casas, sin necesidad de prolongar la estancia.

La docente entrevistada, profesora de matemática y física, con 13 años de antigüedad en la escuela, comenta que:

“En realidad la EFA de Santa Fe hace 15 días y 15 días, justamente porque una semana es muy poco por las distancias y por el hecho que una semana en el campo es como que no alcanza a la hora de sembrar que se yo como que no convenía, es como que convenía las dos cosas y eso se sigue manteniendo en Santa Fe, acá se adaptó un poco porque los campos no son tan extensos y de alguna forma el alumno original de la EFA no era el hijo del dueño del campo era del peón entonces bueno como que ese chico ayudaba mucho en la casa y de alguna forma, tenerlo 15 días afuera de la casa no, por eso es que se adapta a una semana y una semana”.

La escuela recibe aproximadamente 150 solicitudes de ingreso anuales pero no es posible atender toda esa demanda. Sostiene la docente:

“Tiene un cupo, sí, porque no podemos tener toda la cantidad de chicos que quisieran entrar en la escuela básicamente por las cuestiones de la alternancias y las cuestiones edilicias, el tema por ejemplo tenemos un tercer año muy numeroso para lo que es la EFA, que son 43 porque en primero y segundo son dos cursos y en tercero se unifican, por eso que ahí tenemos muchos alumnos, todas las profes dijimos ‘abramos otra división’ y el director nos dijo que no, que como nosotros, nuestro sueldo, depende del gobierno, no están habilitando. Por eso en una reunión que tuvimos con el inspector se volvió a plantear el tema y él nos volvió a repetir ‘acoten la cantidad de chicos que entran y que todos esos alumnos lleguen a 6to año’. Pero generalmente entre 1ro y 2do año hay una merma, porque ahí chicos que no se terminan de adaptar al sistema piden el pase (...) La pérdida mayor se da en el 1ro y 2do año, creo que puede llegar a haber otra merma importante en 3ro y 4to, porque por ejemplo, cuando se mermó mucho, uno de los primeros

que pasó a segundo quedaron 17 alumnos y se unificó, quedaron 32, el docente no llega de la misma manera a ese alumno que le cuesta que cuando tenía en el aula 17, entonces menos ahora que son 43”.

Observando los datos de matrícula obtenidos, es posible reconocer que el número de estudiantes que residen en la Institución durante la semana que cursan, es mucho menor que aquellos que vuelven a sus hogares luego de la jornada escolar, tal como lo afirman el director y la docente entrevistada. Un 34 % de estudiantes de primer año en 2014 con régimen de internado, porcentaje que se va reduciendo año tras año, resultando en un 19 % de internos en 2017. Si bien solo se cuenta con datos de cuatro años, podemos hipotetizar una tendencia a la baja de la cantidad de familias que eligen el internado como alternativa.

Datos de ingreso del 2017 muestran que los adolescentes que permanecen internos durante la semana que cursan, provienen de localidades cercanas a Caroya como Candelaria, San Jorge, Campo Columbus, Villa María de Río Seco y Colonia Tirolesa.

Cuadro 1: Matrícula de primer año organizada por Régimen de Internado/Externado

Año	Internos	%	Externos	%	Total	%
2014	20	34	39	66	59	100
2015	18	33	36	67	54	100
2016	13	23	44	77	57	100
2017	11	19	47	81	58	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de matrícula suministrados por la EFA.

Cuadro 2: Matrícula de primer año organizada por género de los estudiantes

Año	Mujeres	%	Varones	%	Total	%
2014	38	64	21	36	59	100
2015	30	56	24	44	54	100
2016	31	54	26	46	57	100
2017	32	55	26	45	58	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de matrícula suministrados por la EFA.

En cuanto a la composición de la matrícula por género, comprobamos la presencia de un 64% de mujeres en 2014, número que va decreciendo hacia 2017 con un 55%, mientras que de modo inversamente proporcional se observa un aumento de la presencia de varones que va de un 36% en 2014 a un 45% en 2017.

Hasta el momento hemos realizado dos entrevistas, una al director de la EFA y la segunda a una docente. Se prevé seguir avanzando en esta línea incorporando un mayor número de informantes.

En relación con las características de la población estudiantil que atiende la escuela, la docente manifiesta que:

“Hoy en día nuestra población estudiantil ha cambiado mucho, cuando yo entré no sé si habían sido el 50% era de alumnos de esta categoría, de hijos de peones de campo, el resto eran chicos que no eran recibidos en otros lados. La EFA tuvo en alguna época muchos alumnos que eran de la casa de Unquillo, del cura, bueno no me acuerdo mucho, pero ellos terminaban acá, el hecho es que el internado siempre ha sido un elemento que atrapa a estos chicos conflictivos, después muchos chicos de villa, que los padres vivían en una villa y que no querían esa vida para sus hijos entonces el internado atraía también a esa gente y desde hace unos años acá se decidió como que no, porque de alguna forma se fue elevando un poco el nivel, ya había otra gente que quería mandar a que sus hijos se eduquen en la EFA y hoy pasamos a tener la mayoría de los alumnos de la región, de la zona entonces por ejemplo el internado que era el 70% de los alumnos, hoy es al revés los externos son ese 70% de los alumnos. La escuela desde hace muchos años beca a los alumnos de las escuelas rurales, pero también eso ha disminuido bastante con los CBU rurales...” (Docente 1 EFA).

Podemos inferir que la escuela desarrolla una propuesta pedagógica que se sostiene en algunos propósitos señalados en las normativas analizadas como la participación de los estudiantes en procesos de trabajo y de producción y una formación técnica vinculada a la orientación en agroambiente. Nos preguntamos de qué manera el menor porcentaje de adolescentes que provienen del ámbito rural interpela los objetivos originarios de esta propuesta que se sostiene en valorar la cultura de las poblaciones rurales locales; cuáles serán los sentidos que le otorgan los jóvenes actuales a la alternancia pensada para participar en la producción familiar; y de qué manera se conjugan en esta escuela en particular las transformaciones que se promueven desde la LEN en términos de atender a las diversas configuraciones de juventudes.

A modo de cierre

Esta primera aproximación a la normativa sobre educación técnica, rural y régimen de alternancia y, el acercamiento a esta escuela en particular nos permite problematizar algunas dimensiones con las que continuaremos el proceso de indagación.

Una primera cuestión vinculada a las maneras en que cada establecimiento escolar se apropia y recrea las normativas y las prescripciones de las políticas públicas y curriculares, tematizando por un lado, en relación a las escalas de concreción curricular. Y por otro lado, deteniéndonos en la escala institucional, relevando acciones desarrolladas en la escuela en relación a las novedades y las percepciones de los docentes

y directivos respecto a esas novedades y su aporte a la atención (y mejoramiento) de las trayectorias escolares de los adolescentes.

En segundo lugar, pretendemos problematizar las maneras en que, en la historia institucional, se han producido transformaciones sustanciales en su orientación de política institucional que ha generado un cierto giro en los sentidos de esta experiencia pedagógica y ha generado modificaciones en la población escolar a la que atiende. En este sentido, planeamos una mirada más diacrónica sobre la historia institucional y los vínculos entre cultura institucional, contextos de política pública y estilos de gestión directiva.

Bibliografía:

Bregy, J.C. Formación Inicial de Monitores. Aprendizaje en la Alternancia a través de sus instrumentos específicos. Documento de Análisis para el Monitor en Formación. Fundación Marzano. Consultado el 7/8/2017. Disponible en <http://www.aimfr.org/Archivos/Documentos/Aprendizaje%20en%20la%20Alternancia%20a%20traves%20de%20sus%20Instrumentos%20-%20Fundacion%20Marzano%20-%20Argentina.pdf> .

Martino, A. y Vázquez, S. (2010) Bibliotecas activas en las Escuelas de la Familia Agrícola. Un proyecto de intervención formativa. En Revista e+e, año 2, Vol. 2, de la Facultad de la Filosofía y Humanidades. UNC.

Southwell, M. (2008) ¿Particular? ¿Universal? Escuela Media, horizontes y comunidades. En: Revista Propuesta Educativa. Año 17. Noviembre. Miño y Dávila

Documentos:

CFE RES. 229/14 Anexo I. Criterios federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la educación técnico profesional de nivel secundario y superior.

CFE RES. N° 236/14 Anexo I: Condiciones para el desarrollo del Régimen de Alternancia en instituciones de ETP de Nivel Secundario.

Provincia de Córdoba. Ley de Educación Provincial N° 9807

Ministerio de Educación de la Nación. LEN 26.206/06

Ministerio de Educación de la Nación. Res. 518/98. Anexo I.

Título: “Investigar entre lenguas”. Acerca de la experiencia de indagación en situaciones de la Escuela de sordos y la universidad

Autoras: Sonia Luquez, Carina Muñoz, Marina Chaves

Correos electrónicos: sonialuquez@yahoo.com.ar, carina_m@arnet.com.ar, chavesmarina@hotmail.com

Este trabajo presenta algunos resultados parciales del proyecto de investigación “Aprendizaje de lectura y escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad”, radicado en la Facultad de Ciencias de la Educación y realizado en colaboración con la Facultad de Trabajo Social (ambas unidades académicas de la UNER).

Dicho estudio se propuso caracterizar las prácticas de lectura y escritura de sujetos sordos adultos, jóvenes y niños en contextos escolarizados, con un interés particular en describir las condiciones de accesibilidad a las prácticas académicas de lectura y escritura.

En esta presentación quisiéramos argumentar la complejidad del abordaje de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura de los sordos reconstruyendo las decisiones teórico-metodológicas de nuestra investigación.

Respecto de las políticas educativas, el pasaje de la “asistencia” al “derecho” sigue siendo un trabajo a consolidar, y en este punto, la situación escolar de los ciudadanos sordos presenta singularidades de gran interés para la discusión en la mesa de trabajo seleccionada.

Palabras claves: Prácticas de lectura y escritura, Bilingüismo, Sordos, Subjetividad, Integración

Introducción

En este trabajo quisiera argumentar la complejidad del abordaje de los procesos de apropiación de la lectura y la escritura de los sordos refiriendo los puntos de partida y reconstruyendo las decisiones teórico-metodológicas de nuestra investigación. Finalmente, aportar algunas líneas para la discusión en torno a la inclusión educativa y la “integración” de los sordos.

El estudio, que diseñamos con un carácter exploratorio, se propuso describir las prácticas de lectura y escritura de dos grupos de sujetos sordos: adultos que estudian carreras en ámbitos universitarios y niños y jóvenes sordos que cursan su escolaridad en la Escuela Integral N° 7 “Edith Fitzgerald” (desde ahora Escuela de sordos). Esta distinción, entre niños, jóvenes y adultos, no tenía una intención comparativa estricta, sino que tomaba en cuenta el conocimiento ya producido en el campo de los estudios sobre la apropiación de las prácticas de lectura y escritura, que indican la especificidad de la *adquisición de dichas prácticas* según se trate de “alfabetización inicial” o “alfabetización académica” y respecto de los contextos de educación inicial-primaria o universitaria.

Nuestra intención era indagar situaciones de lectura y escritura en contextos bilingües, escolarizados y académicos, para reconocer las dificultades y logros en el acceso a la lectura y la escritura del español. Esto es, describir esas prácticas, caracterizarlas en su especificidad y reconocer las experiencias de acceso a la lectura, la escritura y a la cultura escrita en los sujetos sordos. En el documento del proyecto, planificamos un trabajo de campo en torno a dos grupos de sujetos: (a) Sordos adultos usuarios habituales y

“expertos” de la LSA que enfrentan prácticas complejas de lectura y escritura en español en ámbitos académicos universitarios; y (b) Sordos en edad escolar (niños y adolescentes) que participan del proyecto bilingüe de la escuela de sordos y que, al mismo tiempo, realizan una inmersión en la lengua de señas argentina (LSA desde ahora) y en la cultura escrita en español.

Desde nuestras apreciaciones iniciales estos dos grupos presentaban contrastes interesantes de indagar entre el dominio de la LSA, las experiencias de escolarización y el abordaje de la lectura y la escritura en español. Al mismo tiempo, y con las diferencias señaladas, ambos grupos debían resolver relaciones entre LSA y español escrito para construir sentido, comprender lo que leen y escribir más convencionalmente.

En relación con las técnicas, imaginamos en principio un diseño relativamente sencillo: observar situaciones de prácticas escolarizadas –seleccionadas mediante estudio preliminar- y entrevistar a los participantes, utilizando intérpretes (para la traducción LSA-español hablado) y videgrabaciones como soporte de registro.

Desde el inicio nos planteamos una investigación *con* la comunidad sorda y no *sobre* ella, por varias razones. Primera, nuestro objeto de estudio coincide con una preocupación de dicha comunidad sobre la que aún falta mucho por estudiar y, por lo tanto, resulta clave incluir esa interlocución activamente. En segundo lugar, la perspectiva de derechos e inclusión social implica necesariamente también una perspectiva de la subjetividad que resista la objetualización cosificadora. El modo en que fuimos construyendo el diseño buscó responder a tales principios y a continuación los explicitaremos relatando algunas de las decisiones metodológicas asumidas. Sintetizaremos dos en particular:

1. Los integrantes del equipo de investigación hicimos un curso de formación en LSA con un profesor sordo.
2. Tomamos la decisión de no videgrabar, al menos inicialmente, las situaciones del trabajo de campo.

1. Excepto una integrante del equipo inicial que es Intérprete y usuaria experta de la LSA, las demás no sabíamos lengua de señas. Decidimos entonces realizar un curso de LSA con un profesor y referente sordo de la Tecnicatura Universitaria de Intérpretes LSA – Español (FTS – UNER).

La aproximación al aprendizaje de la LSA con un profesor sordo, nos permitió una experiencia vivencial de los intercambios LSA – español hablado y, en particular, un acercamiento reflexivo desde el punto de vista del académico oyente que intenta aprender la lengua de señas. Fueron instancias valiosas que dieron inicio a reflexiones teóricas acerca del bilingüismo, de las diferencias de las gramáticas de la LSA y el español, así como sobre la situación comunicativa específica. Al mismo tiempo, nuestro tránsito como aprendices de la LSA nos permitió pensar que las nóveles, debutantes, éramos nosotras en relación con el dominio de la LSA y la cultura sorda.

Durante el trabajo de campo con un grupo de jóvenes de la Escuela de Sordos, pudimos constatar también el valor heurístico y para la investigación de este posicionamiento como usuarias nóveles de la LSA. La figura del usuario novel de una lengua, así como la del escritor “debutante”, remiten a los procesos de apropiación de ciertas prácticas y permiten

una definición positiva de la situación (a diferencia de una definición centrada exclusivamente en la oposición experto – inexperto). Este posicionamiento que asumimos como investigadoras permitió que durante los intercambios en el contexto bilingüe se construya una suerte de equiparación entre sordos señantes expertos y escritores debutantes, por un lado, e investigadoras escritoras expertas y señantes debutantes, por otro.

2. En principio, habíamos considerado la posibilidad de videograbar las situaciones en la ES, pero luego nos planteamos que la presencia de una cámara y operador podía ser disruptiva. Dicho registro podía reemplazarse por la presencia de más de un observador. Reconstruyendo las decisiones, podemos decir que necesitábamos producir información sobre las prácticas de lectura y escritura en un contexto bilingüe, lo que requiere simultáneamente registrar la producción de lecturas en LSA a partir de un texto fuente en español o en LSA, la producción de textos escritos en español y las reflexiones que acompañan tales producciones para reconstruir los problemas que se iban planteando, así como los razonamientos para resolverlos, elucidarlos. Para todo esto la videograbación (de una o dos cámaras fijas) aparece como insuficiente y optamos por diversos modos de registro en la línea de la observación participante.

Estas decisiones, que solo en apariencia remiten a dificultades, generaron una experiencia de investigación diferente para nuestro equipo. El desafío en la producción de los resultados es pensar nuestra propia experiencia de investigación y sus consecuencias para el estudio de la lectura, la escritura y la alfabetización si las pensamos, como es el caso de las prácticas que estudiamos en nuestra indagación, en ese espacio "entre" sujetos, experiencias, culturas.

Investigar “entre lenguas”

A continuación, relatamos brevemente dos situaciones del trabajo de campo, una en la Escuela de Sordos y otra en el ámbito de la Universidad, con el propósito de explicitar la experiencia de investigación referida.

En la Escuela de Sordos, comenzamos con reuniones grupales, plenarias, con todo el equipo docente, con el propósito de presentar la propuesta y acordar criterios para las observaciones en las clases. En uno de los primeros encuentros, las docentes narran que un grupo de tres o cuatro jovencitas acaban de plantear al equipo directivo con mucho énfasis que ellas “quieren aprender a escribir muy bien”, además, se quejaban del video como método didáctico excluyente, “no somos bobas”, decían, “pero no aprendemos nada”.

A propósito de la demanda de las alumnas, el equipo docente entendió que había que hacer algo, y decidieron crear un espacio específico para trabajar escritura con ellas. Nosotras, a su vez, pedimos incorporarnos a ese espacio para el relevamiento de las situaciones porque pensábamos que de antemano había una situación inmejorable en torno al “deseo de aprender a escribir bien”. No nos equivocamos en eso; sin embargo, la clase sería muy reducida: cuatro alumnas y la maestra bilingüe –hablante del español y señante, y dos investigadoras.

La maestra, cuyo papel fue clave, señalaba para las alumnas y traducía al español para nosotras, simultáneamente. Nosotras nos obligábamos a señalar todo lo que podíamos y preguntábamos lo que no entendíamos. De ese modo, se ponían en acto las dificultades que teníamos, lo que incluso provocaba risas y chistes en muchas ocasiones. Este punto fue clave para transformar la intrusión de dos adultas extrañas en el grupo en un intercambio más o menos simétrico: las mismas inhibiciones que tenían las alumnas para la expresión escrita aparecían en las investigadoras para señalar y comprender LSA.

Las clases eran preparadas por la maestra a cargo sin intervención de las investigadoras. Ella organizaba situaciones de escritura con distintos recursos, incluyendo el video. Una de ellas, a partir de una película con un título sugestivo “Amar-te duele”⁶⁴ que habían visto fuera de la clase; las actividades consisten en reconstruir los argumentos en LSA reflexionando sobre las palabras y revisando las imágenes; finalmente, debían escribir.

La escritura fue resistida. Lo que sí se logra es algo inesperado: un intercambio muy interesante entre todas las participantes, problematizando las relaciones entre LSA y español. La situación comunicativa del grupo, incluyéndonos, se transformó progresivamente; comenzó a fluir en intercambios desordenados, pero con un interés genuino por comprender al otro, o darse a entender. Lo central no era la tarea escolar en sí misma o la demanda de evaluación, sino el hecho comunicativo a propósito de aprender algo que se desea. La situación comunicativa se configuró en términos de una interacción multidireccional a propósito de las relaciones entre distintas lenguas y aparecían cada vez más reflexiones meta teóricas sobre ambas lenguas, así como sobre la escritura, sobre las dificultades.

En el contexto de la universidad, participamos de las instancias de trabajo de un equipo de investigación que se propone estudiar la historia de la LSA y la comunidad sorda en clave cartográfica y desde la perspectiva de la historia oral. Este equipo – conformado por oyentes y sordos, algunos de ellos, intérpretes LSA- discutía un texto en español producido por dos investigadoras oyentes, una señante y otra no, sobre aspectos teórico metodológicos de la entrevista, para iniciar el trabajo de campo.

En este contexto la observación fue más o menos convencional, en el sentido que éramos investigadoras observando en un equipo de investigación, también explicitamos la condición de aprendices de LSA para los participantes que no nos conocían aún (en su mayoría sí).

En este caso, aparecieron otros problemas: el más importante tenía que ver con una palabra. El documento fuente sostenía que las entrevistas a realizar –recordemos, entrevistas destinadas a reconstruir la Historia de la LSA a partir de historias de vida – retomaban la tradición teórica de la historia oral, como perspectiva a adoptar. Una de las investigadoras sorda, impugna el adjetivo “oral” desde las luchas por el reconocimiento de la LSA y de la cultura en la comunidad sorda, precisamente.

⁶⁴ AMAR-TE DUELE Año de producción: 2002 País: México Duración: 105 minutos Director: Fernando Sariñana

Acuñamos la expresión “investigar entre lenguas” en un esfuerzo por sintetizar nuestra experiencia con esta investigación.

¿A qué remite ese “investigar entre lenguas”? Inicialmente a contextos bilingües para los intercambios, pero esta descripción resulta insuficiente si no la ampliamos refiriendo otros aspectos implicados. En primer lugar, y como pudimos constatar en nuestra experiencia, resulta necesario considerar que es una situación en la que participan sordos y oyentes, y en la que las lenguas tienen posiciones dominantes y subordinadas que hay que problematizar ya que configuran de manera particular las posiciones enunciativas y la situación comunicativa. En el caso de la LSA y el español fue central producir un desplazamiento sobre la relación L1 y L2 que en general organiza los intercambios en contextos educativos bilingües puesto que permitió trabajar sobre un espacio producido por el contacto entre usuarios de diversas lenguas, lo que implica complejos fenómenos de traducción e interpretación.

Un resultado interesante (y en principio inesperado) en este plano se produjo en la situación de la Escuela de sordos a raíz de asumir como investigadoras nuestra condición novel, debutante respecto del uso de la LSA. Quiénes son los nóveles y los debutantes y quienes los expertos en relación a qué lengua y a qué prácticas posibilitó que las instancias fueran una conversación grupal, más cercana a la observación participante: preguntábamos, interveníamos y solicitábamos intervenciones entre nosotras, a la maestra, a las alumnas, y ellas entre sí, ellas a nosotras, registrándose una comunicación multidireccional en torno a la “lengua segunda” de cada uno de las co-presentes, estableciendo diferencias entre español oral y escrito, y sobre las variantes del español argentino, mexicano, el inglés castellanizado, etc. Es decir, se configuró como espacio de interacción multidireccional, a propósito de las relaciones entre distintas lenguas. En ese contexto aparecían cada vez más reflexiones meta teóricas sobre ambas lenguas, así como sobre la escritura, sobre las dificultades de traducción e interpretación. Podríamos decir que logramos “construir un metalenguaje para hablar sobre el lenguaje convertido ahora en objeto”⁶⁵.

Justamente, la traducción e interpretación, en particular del español escrito a LSA, aparece como una dificultad recurrente en situaciones escolarizadas y/o de formato académico. Una de las dificultades consiste en palabras o expresiones en español que no tienen seña y una variante particular de esta situación se presenta con las expresiones en español (escrito u oral) que remiten a conceptualizaciones y campos de conocimiento.

En ambos casos podríamos decir que se presenta el problema de la comprensión y de la traducción (señas y palabras) pero que al mismo tiempo imbrica de manera singular una definición conceptual y una posición ético política (en términos de cómo esa traducción/interpretación construye sentido en esta situación comunicativa). Es decir, la LSA es la lengua de una “minoría cultural”, y como muchas de estas la comunidad sorda ha experimentado (y experimenta aún) una larga historia de estigmatización y exclusión. Además, la LSA es ágrafa, es decir, no se escribe. Por todo esto, en relación con las

⁶⁵ FERREIRO, Emilia “Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia”. En: Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Pág. 85

situaciones descriptas, si el problema de traducción es definido como la “falta de seña” se produce como efecto que la LSA aparece como lengua minoritaria y los sordos como hablantes de una lengua subalterna.

Sin embargo, nuestros intercambios con referentes sordos, como en el caso de la expresión “historia oral”, permiten argumentar que el español escrito también puede mostrarse insuficiente, incluso en una de sus versiones más valoradas y legitimadas, esto es, discursos de campos disciplinares con importante tradición en los ámbitos académicos.

Coincidimos con Ferreiro (1994) cuando sostiene: “Está claro que muy pocas veces es posible una traducción “término a término”, y que la traducción, (...), engendra sus propios espacios de incomunicación (porque las diferencias lingüísticas están íntimamente ligadas a las diferencias culturales). Los malentendidos existen, tanto como la posibilidad de traducción. Es esa duplicidad la que me interesa, porque me parece que las dificultades lingüísticas ejemplifican de manera ejemplar similares dificultades culturales, en general”⁶⁶.

Algunas consideraciones finales

A continuación, arriesgaremos algunas consideraciones para la discusión, el debate o el intercambio.

Uno de los aprendizajes de nuestra experiencia de investigar entre lenguas podría formularse así: problematizar la subalternidad es una tarea que los investigadores no podemos eludir. En nuestro equipo hemos vivido lo valioso de correrse de un cierto tipo de relación en la producción de conocimientos y de resultados de investigación. Al mismo tiempo, revalorizar lo que se produce al situarse como observador participante atento justamente a esa relación de implicación. Creemos que estos acercamientos pueden ser asimismo relevantes en relación con la enseñanza y para imaginar los contextos de una educación inclusiva. Tal vez podamos argumentar a futuro y con mayor claridad que las diferencias son una ventaja pedagógica.

En el caso de los sordos, la escritura en español aparece como un obstáculo en relación con las demandas de los contextos escolarizados y los objetivos de la alfabetización (inicial o académica). En este sentido las perspectivas sobre la accesibilidad han hecho aportes específicos en relación con los contextos lingüísticos y comunicacionales, indicando al respecto que las dificultades no se resuelven con la presencia de los intérpretes (insoslayable por cierto) y que en muchas ocasiones están ligadas a los formatos escolares y académicos y a sus resistencias para hacerse accesibles.

Resulta importante preguntarse por la escritura y sus funciones en el contexto escolar. Sabemos hace tiempo ya que la escritura como medio para el registro/copia o pensada en términos de producción escrita y procesos de escritura remite a prácticas del lenguaje diferentes. Ahora bien, la tradición construida en la educación de los sordos liga la escritura con los métodos oralistas de rehabilitación y alfabetización de los sordos. El desafío es producir otros acercamientos a la escritura como objeto cultural tomando en

⁶⁶ Ibidem. Pág. 86

consideración otros vínculos entre lengua, escritura y alfabetización que pongan en valor las luchas de la comunidad sorda por el reconocimiento de su lengua y su cultura. En este sentido, creemos que nuestra indagación aporta referencias valiosas respecto de los contextos educativos bilingües de la escuela de sordos y de las instancias académicas donde trabajan conjuntamente sordos y oyentes en la universidad.

Asimismo, en términos de las políticas educativas en clave de inclusión, es interesante reflexionar críticamente sobre el concepto de integración. Advierte L. Peluso Crespi que la integración entendida “en términos de que el diferente y minoritario debe integrarse a la mayoría”, implica que “los sordos necesitarían, para su mejor integración, aprender el español, lengua de la mayoría”. Y continúa:

“Si se reconocen y aceptan las diferencias lingüísticas, se acepta entonces la necesidad de que los sordos sean educados en un bilingüismo según el cual la LSU es su lengua natural y primera y el español es la lengua segunda, imprescindible para su desarrollo en el marco de una comunidad que tiene a esta última como lengua de la mayoría. De esta forma, en lugar de intentar la integración de los sordos en el sentido de su asimilación a lo oyente, se debería luchar por la equiparación de sus derechos y deberes en el marco de una sociedad que garantice a todos el pleno acceso a sus instituciones. Así, en lugar de integrar (en el sentido que se piensa este concepto desde algunos sectores educativos) a los sordos habría que garantizarles la accesibilidad para que elijan los contextos a los que luego se quieran integrar (llenando este concepto de otras perspectivas, básicamente el respeto por la diferencia)”⁶⁷. (Págs. 265-266)

En coincidencia con estas apreciaciones, quisiéramos ir un poco más lejos planteando que respecto de las relaciones entre lengua, escritura y alfabetización y del derecho a la educación de los sordos en su propia lengua, es muy interesante recuperar la afirmación de Brousseau: “El uso y la destrucción de los conocimientos precedentes forman parte del acto de aprender”. Garantizar la accesibilidad supone pensar asimismo que las lenguas no salen indemnes del contacto con otras y que los procesos de apropiación de los sujetos también las transforman. En el caso de las relaciones producidas entre lenguas, escritura y procesos de apropiación en los contextos educativos bilingües creemos importante describir esos usos para poder reconocerlos y legitimarlos en los contextos de formación.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición original de 1980).

FERREIRO, Emilia “Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia”. En: Ferreiro, E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

⁶⁷ PELUSO CRESPI, L (2010) “Sordos y Oyentes en un Liceo común”. Editorial Psicolibros Universitario. Montevideo.

MASSONE, M.I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. Cuadernos del INADI No 2. MERLEAU-PONTY, Maurice (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica. (Edición original de 1945).

MUÑOZ, Carina (2015). *Una cartografía sobre integración en educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de*

PELUSO CRESPI, Leonardo (2010) “Sordos y Oyentes en un Liceo común”. Editorial Psicolibros Universitario. Montevideo.

PELUSO CRESPI, Leonardo (2015) Traducción entre español escrito y lengua de señas uruguaya videograbada: un nuevo desafío. Cad. Trad., Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 479-504, jul-dez, 2015

ROSATO, A. – ANGELINO, A. ALMEIDA, M. E. (2009) Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: NOVEDUC.

MESA II ABORDAJES PEDAGÓGICOS, HISTÓRICOS Y FILOSÓFICOS EN EDUCACIÓN

Título: Entre ensayos: nuevas imágenes y sentidos

Autoras: Mariana Saint Paul, Ayelén Putero

Correo electrónico: saintpaulmariana@gmail.com, puteroayelen@gmail.com

La presente producción, como escritura contextualizada y desbordante, corresponde a algunas líneas -aún exploratorias - acerca de las relaciones pedagógicas en la escuela secundaria.

Consideramos que las experiencias recogidas desde el proyecto de investigación: La relación pedagógica en la escuela: Imágenes y sentidos, dirigido por la Mg. Carina Rattero, nos ha llenado de interrogantes acerca de los encuentros y desencuentros con el saber en la escuela.

Los interlocutores de este texto, en principio somos nosotras mismas, ya que lo entendemos como una escritura de sí, hacia otros. Asimismo, dialogamos con las entrevistas en profundidad realizadas a docentes (disciplinares y asesores pedagógicos) de escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Percibir y pensar desde la cotidianeidad escolar, nos permitió profundizar acerca de algunas significaciones que los actores docentes y asesores construyen en torno a las relaciones pedagógicas, ligadas a saberes, vínculos, poderes, autoridades y resistencias, nosotras allí desarmando esas ligazones, con el deseo de comprenderlas.

Tensionar, articular, hacer dialogar desde la investigación saberes, vínculos, poderes, autoridades y resistencias nos habilitó a interrogarnos sobre sus efectos en la enseñanza, deconstruyendo y discutiendo conceptualmente las enunciaciones sobre la crisis y caducidad del formato escolar, reconociendo allí tradiciones fundantes que la habilitan, a la par que se hacen (apenas) conscientes, y se abren espacios de reflexividad institucional, de cuidado (otro) y de resistencia/transgresión pedagógica.

Palabras claves: discursos, saberes, relación pedagógica, institución escolar

BREVE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente escrito pretende abreviar en algunas características halladas en el marco de una serie de entrevistas⁶⁸ realizadas a profesores y asesoras pedagógicas de escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Las mismas se enmarcan en el proyecto de investigación titulado: “La relación pedagógica en la escuela: Imágenes y sentidos”, de la FCE- UNER.

El trabajo en territorio de la investigación -con el que se vincula esta escritura-, consistió en entrevistas en profundidad realizadas a asesoras, profesores y profesoras de escuelas secundarias de Paraná, de diversas áreas y campos disciplinares.

⁶⁸ En consonancia con los objetivos de la investigación, este trabajo no busca fundamentarse en la representatividad de datos en términos estadísticos, sino en la significatividad de lo dicho a partir de una analítica cuidada de estos decires.

En esta producción intentaremos sintetizar un extenso recorrido de interrogantes, para centrarnos en las relaciones pedagógicas, “entre” discursos, saberes, vínculos y sus efectos en la enseñanza.

Al inicio de nuestra investigación, algunos de esos interrogantes los expresábamos del siguiente modo: ¿Cómo se “traman” los vínculos en la configuración de las relaciones pedagógicas? ¿Cómo se sitúan profesores y asesores respecto al saber en esa relación? ¿Qué discursos circulan en las múltiples relaciones escolares? ¿Cómo estas “intervenciones” producen efectos en la enseñanza?

La institucionalización de la relación pedagógica

“(…) Las escuelas (…) no pueden funcionar con amistades tan intensas”

Foucault, M. (1982: 6)

Los discursos de profesores y asesoras, que se hacen presente en un ejercicio de proximidad y extrañamiento con la cotidianeidad escolar, nos exigen una disposición a la escucha y pregunta permanente, en este intento de textualizar -como ejercicio de escritura de sí- las imágenes y sentidos en las escenas escolares compartidas por los entrevistados. Partimos de un acercamiento histórico al formato de la escuela secundaria, poniendo énfasis en su mandato fundacional: institución preparatoria, disciplinar y homogeneizadora. Asimismo, este formato suponía una total negación y represión de cualquier tipo de afectividad, sentimiento, corporalidad y erotismo.

Situada en esta intencionalidad política advertimos que allí se fueron consolidando y sedimentando tramas de poder y saber, normativizando las relaciones pedagógicas, (disciplinamiento del cuerpo, organización arquitectónica, estructura disciplinar, entre otras) y allí, las experiencias de saber de los sujetos escolares.

Estas sedimentaciones ordenadoras, que enunciamos brevemente, sostienen discursivamente lo “autorizado” en la escuela secundaria, a la vez, que en sus movimientos de resistencias fundan otras prácticas como posibilidades de invención y transgresión en las ocasiones de enseñanza.

Retomamos desde una hermenéutica cuidadosa, estas significaciones, ya que, justamente, en sus intersticios y ribetes, se van configurando otros modos de estar juntos en la escuela, de vivir los vínculos intergeneracionales y de configurar relaciones genuinas con el saber. Estos novedades, se nos presentan, no como efectos de “la crisis”, sino como desplazamientos e invenciones a partir de los modos de escolarización instituidos (Fattore, N. 2013)⁶⁹.

⁶⁹ Discutimos a lo largo de la producción investigativa, con aquellas sentencias a priori que asumen una “crisis” de la escuela secundaria. La intencionalidad del presente escrito es retomar -tácitamente- las tradiciones historiográficas que revisan las concepciones de la historia como lo “pasado” o “antiguo”, para pensarlo como aquello que al “conservar”, habilita invenciones.

La matriz moderna de la escuela⁷⁰ se retoma como “construcción ideal”, entendida como una herramienta analítica que nos permite pensar desde allí la relación pedagógica, estableciendo continuidades, rupturas, variaciones, mutaciones y desplazamientos.

En función de nuestro análisis la relación pedagógica se instituye como una relación jerárquica y distante entre *enseñantes* y *aprendices*, sostenida en la experticia de los recorridos de formación de los primeros. Con un fuerte sesgo enciclopedista y disciplinar se fue trazando (y negando) esta relación pedagógica desde un saber que se presentaba como lejano, traducándose en una jerarquía de saberes, como signo de distinción cultural, distanciado rotundamente de las formaciones con orientación laboral y los saberes de la vida y el trabajo (Tiramonti, 2011: 47), así como negando cualquier tipo de afectividad, deseo y sensibilidad en la escuela.

Lo disciplinar como constitutivo de lo vincular.

Ubicándonos en estas tradiciones constitutivas de la escuela, afirmamos que las relaciones pedagógicas se “trastocan”, “reconocen”, sólo como relaciones de saber, negando las articulaciones entre los cuerpos de la escuela y los pensamientos de los sujetos de esos cuerpos.

Sin embargo, queremos potenciar esta afirmación, ya que entender los saberes desde la no escisión mente/cuerpo, nos permite afirmar que las relaciones pedagógicas son relaciones de saber. En este sentido, se cuestionan todos los constructos que la escuela inventó para sostenerse, entre ellos, las categorías de cuidado, afectividad y vínculo (todos estos entendidos como ordenamiento, negación de las pasiones, contención y disciplinamiento).

⁷⁰ Autores como Pineau, Dusel, Caruso 2001; Tiramonti 2011; Baquero, Diker, Frigerio 2013, trabajan desde esta afirmación.

Además es importante distinguir, cómo la escuela primaria -a diferencia de los primeros colegios secundarios, que definen su función política ligada a la formación de las élites y la expansión de la construcción de una identidad nacional -por todo el país- de un modelo unificado de educación liberal. De allí deviene la conformación de códigos de comunicación entre las elites del interior. Su premisa educativa era formar a los varones de los sectores sociales más altos, para luego continuar sus estudios universitarios- concentró sus esfuerzos en un “minimum de instrucción”, institucionalizando así, la enseñanza pública como obligatoria, gratuita y gradual. Al decir de Pineau, la escuela en su “forma educativa escolar” (Pineau, 2001:49) se presenta como una construcción social producto de la modernidad (Pineau, 2001: 29). A la vez que representó el acceso a derechos, resultó un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes (Pineau, 2001: 28). Esto no opaca su explosión, en la matrícula y en los niveles de alfabetización. Se instituyó como la forma educativa hegemónica (Pineau, 2001: 30), con sentidos de igualdad y expansión de derechos, aunque diagramada y conformada por las clases dominantes. Pineau, explícita estas contradicciones y tensiones del proceso de expansión de la escuela primaria en nuestro país: “La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos.” (Pineau, 2001: 28).

En las entrevistas advertimos que, si bien se naturaliza como instituida esta matriz disciplinar y académica de la escuela secundaria se pone en cuestión aquella concepción de la enseñanza como imposición de un arbitrario cultural -en su formato disciplinar- y se reconfigura en su formato disciplinar. Los profesores entrevistados, refieren a “ir más allá” de los contenidos. En los relatos comparten que esto implica reconocer al contenido disciplinar como *fundamental y específico*⁷¹, para desde allí trabajar otros aspectos ligados a la vida cotidiana de los estudiantes. En estos desplazamientos de las concepciones de saber, el contenido disciplinar y académico, se piensa como un punto de fuga para generar un quiebre en ese formato de la escuela secundaria. Así, el objeto de conocimiento, como objeto epistémico, se construye contra el sentido común⁷². En tanto se significa como el paso o momento inicial, para desde allí poder vincularlo con lo propio de los sujetos, su vida cotidiana, sus preocupaciones y emociones, *desde lo disciplinar*⁷³, posibilitando pensar las relaciones pedagógicas, desnaturalizándolas.

A partir de los testimonios analizados encontramos una fuerte apuesta a que *desde los contenidos específicos* se puede pensar en otros formatos que se acerquen a las preocupaciones de los estudiantes y desde allí se habiliten vínculos genuinos, desde los saberes “del hacer de la transmisión”, como nos dice Terigi (2013) implicados en los procesos de transposición como parte intrínseca de las relaciones pedagógicas: La preocupación fundamental es reinventar los modos de enseñar, pensando en las posibilidades de apropiación del saber por parte de los estudiantes.

Advertimos una continuidad al pensar este vínculo como relación de temporalidad, como vínculos entre las generaciones en la transmisión de saber (Southwell, 2012).

Si bien la relación pedagógica se sostiene en una asimetría, ya no podemos hablar sólo de un saber comprendido desde la matriz escolar moderna, sino reconociendo las experiencias y sensibilidades que lo constituyen.

En las entrevistas realizadas, los docentes refieren a esta asimetría, desde una posición adulta *el que vive antes, el que tiene capitalizada una experiencia de saber ya recorrida*, entre otras. Estas afirmaciones también se “dicen”, al indagar acerca de lo que representa para ellos ser profesor, donde asesores y profesores afirman la importancia de *ser un referente en su cotidianidad*.

Entendemos hasta aquí la importancia para la escuela de generar vínculos a partir del saber. El saber se entiende como una “trama o ligazón” para construir *con* los estudiantes, conocerlos, escucharlos, reconocerlos.

Las preguntas por estas *reconfiguraciones del saber escolar* reúnen, ligan y sostienen los gestos de comunidad en la escuela.

El diálogo como habilitación en la relación pedagógica.

⁷¹ “Profesor entrevista 8”

⁷² Bourdieu, P. et al. (1988) *El oficio del Sociólogo*. México: Siglo XXI. pp. 51.

⁷³ “Profesor entrevista 11”

En este recorrido logramos “hacernos” de algunas imágenes, no tan nítidas, acerca de lo que supone el diálogo, como habilitación de la relación pedagógica. ¿Habilitación de qué? ¿Prácticas, situaciones, condiciones...?

Dar cuenta de lo que nos provocó “atrapar” esta acción de dialogar, es una traducción sensible acerca de cómo la comprenden las asesoras pedagógicas entrevistadas en el contexto escolar, como otras actrices/interlocutoras de esta escritura de sí.

A partir de dos figuras intentamos poner en palabras esas imágenes *imaginadas*, al escuchar, leer y reflexionar, con los decires de los entrevistados.

En las “Conclusiones” del proyecto de investigación, “La relación pedagógica en la escuela. Imágenes y sentidos”, remitimos a una imagen en movimiento: alguien *se convierte en profesor*. La ficcionalización de este *convertirse en*, tomada del lenguaje literario, descomprime nuestras forzadas líneas escritas sobre otros, que por momentos, se nos presentaban como espejos de nosotros. Esto es, la compleja tarea analítica de lidiar con testimonios, que alguna vez fueran propios, desde los discursos elaborados y enunciados, sobre esas tareas institucionales específicas. Retomando esta experiencia “hecha” a partir de la lectura de *Stoner*⁷⁴, de la investigación realizada y, de una narrativa con-movida, es que queremos reunir algunas de esas emociones y *pasiones no disciplinadas* (ya no prohibidas) por el cánón de la razón escolar, y acercarnos a esas sensibilidades desbordantes, que trasvasan, incluso, los límites de la propia inteligibilidad acerca de una escena, aparentemente conocida, que se nos ha presentado “nueva”, “extraña”, y que nos ha transformado en “extranjeras” de nuestra propia (y fabricada) invitación. Creemos, que este “permiso”, estas líneas contra el olvido de las pasiones emergentes, y siempre invisibilizadas en nuestras propias narraciones -sobre nosotras mismas, valga aquí la redundancia-, nos permiten atrapar algunas *variaciones, hospedajes y movimientos* mínimos de esta acción de “transformarse en.”

Como bisagra de esta imagen en movimiento volvemos sobre las preguntas iniciales, ahora complejizadas, -aún sin respuestas- referidas a los efectos y “afectos” que el diálogo habilita y potencia en la relación pedagógica en la escuela (ya afirmada como relación de saber).

“Relación pedagógica” y “escuela”, ya son conceptos, justamente desbordados, es decir, amplificados a partir de un *escuchar* (que aquí no es legitimar), desde una exigencia dificultosa de distancia objetiva sobre los testimonios de nuestras entrevistadas. Con esto

⁷⁴ “(...) Cuando empezaron a consultarlo después de clase, y en sus tareas empezaron a manifestar imaginación y a revelar un amor incipiente por los temas de estudio, decidió hacer lo que nunca le habían enseñado a hacer. El amor por la literatura, por el lenguaje, por el misterio de la mente y el corazón manifestándose en combinaciones minuciosas, extrañas e inesperadas de letras y palabras, en letra molde negra y fría...comenzó a desplegar el amor que había escondido como si fuera ilícito y peligroso, al principio con timidez, luego con audacia, y al fin con orgullo.

El descubrimiento de este potencial lo alentó, pero también lo entristeció.” Fragmento de JOHN WILLIAMS, *Stoner*, citado en las “Conclusiones”, del Proyecto de investigación PID 3160, FCE-UNER, dirigido por Mg. Carina Rattero.

decimos, que la relación pedagógica, abrió un conjunto de articulaciones, muchas veces, más allá de los muros de la escuela, más allá de lo que la segura y conocida morada de lo escolarizante nos dejaba mirar, apenas desde afuera, ya que adentro, a flor de pieles y cuerpos, *la implicancia*, entre alguien que convoca al diálogo, nos mostraba pequeñas fotografías: entre unos que pretendían ser escuchados, y otros que, simplemente, tenían la disponibilidad para hacerlo. Allí también, la escuela, su crisis y su miseria, estallaron cualquier tipo de receta y definición ya sabida, porque su *desborde*, nos acercaba, lentamente, a unas nuevas y desconocidas definiciones sobre sus sujetos, sus prácticas y sus conocimientos.

Contaminaciones de sentidos, es la otra arista recorrida. Sentidos que se enunciaban como promesas, algunos como reproches, varios como tristezas, otros como amores; y los que más perplejas nos dejaban, eran los que “a poros abiertos”, se contaminaban de todos esos otros sentidos que pretendían presentarse en el lenguaje común escolar, híbridos, anacrónicos, desafiantes y silenciados, tomando voz para nosotras, en ese reclamo de un derecho no sabido, el de ser escuchados. Aquí esas figuras que imaginamos, fotografiamos, e interpretamos, son hallazgos de sentidos originales, productos de esos movimientos, de la teorización de nuestras propias emociones, y más allá de ellas, de lo que para nosotras irrumpe como problema educativo contemporáneo. Así explicitamos imágenes (afectos) como figuras, halladas en las entrevistas de las asesoras pedagógicas:

1- El asesor normativizante, quiere, cuida, escucha y pretende ser justo

Comenzamos por las Asesoras Pedagógicas que están en movimiento.

Nuestras cuatro (4) entrevistadas, hablaban de prescripciones y normativas que les indicaban qué es asesorar pedagógicamente en las escuelas. Pero, hemos visto que habían logrado inventar algunos refugios, donde lo “pedagógico”, “lo relacional”, -divisiones presentes en los testimonios, al igual que en las entrevistas a profesores-, adquirirían otras significaciones, construidas por ellas mismas.

En otras palabras, nos encontramos con esta figura. Pareciera ser que establece normas no escritas, si performativas ya que protocolizan, generan acciones específicas desde un marco psicologizante (ya que intenta, desde una disposición “protectora”, marcar que es lo que no se ordena en la escuela, que está “fuera de foco”, y desde ese “proteger”, como sinónimo de *cuidar*, volver al otro, nuevamente parte). En este último punto, advertimos palabras, afirmaciones, y relatos de intervenciones de las asesoras que aparentaban saberes desde una disciplina específica, la psicología (y no desde sus formaciones de grado, que en los cuatro casos de entrevistas, era en Ciencias de la Educación). Advertimos, que las acciones del querer, cuidar y escuchar, aparecían, además, enunciadas desde un discurso *inclusivo*, que se reconocía como justo (y necesario) en la esfera pública de la escuela, corriéndose así, de la psicologización “pura” de las relaciones pedagógicas.

2- El asesor que se implica: Escucha, vela para eso escuchado adquiera sentidos convocantes del saber. Mira y produce imágenes que invitan a los jóvenes al conocimiento en la escuela.

Avanzamos con las asesoras que (se) inventan (significando la realidad escolar).

Si bien, hemos pensado con algunas pedagogas contemporáneas, como Inés Dussel y Valeria Flores, que la escuela, en su formato y canon modernizante, ha pretendido “suspender” en su tiempo rutinario las pasiones y emociones, también hemos advertido en estas lecturas cruzadas, que contra los estereotipos punitivos, los que señalan como “cosa poco seria” la preocupación por los afectos en la pedagogía, se cuelan ambivalencias: como mezclas de incertezas y seguridades.

Entonces, el hallazgo, la novedad, la esperanza, en eso que nosotras llamamos complejo laberinto relacional, donde las acciones del asesorar se componen por una multiplicidad desbordante, de todo marco, de toda temporalidad y espacialidad cristalizada, aparece, se hace imagen con sentido.

Nuestra tímida hipótesis es que estas asesoras, las que *se implican* (al inventarse), escapan no sólo de la prescripción, como ocurre con la figura anterior, sino también de la norma no-escrita y del lenguaje legitimado.

El *diálogo* aparece aquí como posibilidad *de* una relación, de un enamoramiento ante un objeto que se construyó contra la norma, en articulación con unas demandas singulares y contextualizadas. La enseñanza en la escuela, *no es lo mismo en todas las escuelas*, aunque guarde amplios aspectos comunes, que permiten seguir llamándola enseñanza.

Dialogar, habilita a escuchar. Esta escucha, ya no se define desde un modelo que *dice*, el docente, el Asesor Pedagógico, en tanto *autoridad autorizada*, y que propone un diálogo, para ser escuchado. Sino que el desborde, habilita a escuchar lo joven en la escuela. Esta figura, vela para que la novedad, la juventud permanezca, y constituya proyectos otros de saber, y hacia el conocer.

Sentidos (efectos) contaminados

Otra de las dimensiones del afecto, son sus efectos. Construyendo sentidos otros, porosos, contaminados y que permitirían conocer. En esta pesquisa que se proponía afirmar que las relaciones pedagógicas son relaciones de saber, observamos una recurrencia que quisiéramos nombrar como un posible objeto transicional, y amor de objeto de las acciones específicas del asesorar pedagógicamente, y no en las de enseñar las disciplinas.

Insistimos en este cruce, lenguaje “prohibido”, ahora inventado (y apropiado), ya que el juego de metáforas, entre un objeto (transicional), de apego para el sujeto, reemplaza esa figura que es autoridad y gestación por otra, que es transitoria, pero que sin embargo, genera *afición*, *amor*, permitiendo conocer.

Entendemos que estas categorías de análisis se entrelazan. Al decir, objeto transicional, referimos a una singularidad observada en las prácticas pedagógicas que se va configurando como una *fenómeno transicional*, como ya nos decía Winnicott (1972), porque son justamente los modos en que se enunciarían los posibles objetos de esas prácticas, los que se plantean como una *zona intermedia de experiencia* (Winnicott, D.W. 1972: 18). Allí es donde se iniciarían, para nosotras, diferentes tipos afectuosos de relación de objeto. Si bien este objeto puede ser muy diferente, guardaría aspectos de importancia comunes en una institución: la *afición* y el *apego*, en este caso, a lo propiamente escolar (Winnicott, D.W, 1972). En otras palabras, eso que *no soy yo*, pero que *enlaza*, genera comunidad en términos político-educativos.

Continuando en este registro, nos encontramos con los aportes de Goldstein (2010), quien al enunciar el amor de objeto, habilita la esperanza, aferramos al conocimiento, en esa amplificación del deseo intelectual, del conocer. Contra la desesperanza, está la amorosidad, de lo contrario, entenderíamos que no se puede recuperar un espacio genuino para conocer, porque el objeto de indagación y de acción, enunciado (y resistido) de la enseñanza ya sería lo suficientemente conocido.

Todo esto nos permitió pensar en esas asesoras que se implican, a partir de entender, las variaciones en las relaciones pedagógicas (afectividad, escucha, acompañamiento) como un derecho educativo (contra lo prohibido, y también contra lo legitimado por su matriz fundacional).

Este, su amor de objeto, “se dice” procesos de enseñanza, desde la figura del docente. Nosotras “le decimos” intervenciones y reflexiones (de las asesoras pedagógicas) sobre las acciones de *transposición*, y en las *ocasiones de enseñanza*. En otras palabras, la metaforización de un objeto que se presenta doblemente: como transicional y como objeto de amor. *Materializamos* (en imagen y en sentido) de algún modo, esa zona intermedia (antes mencionada) de las asesorías pedagógicas, como un espacio de seguridad. No obstante esto, hay una fragilidad (que es a su vez una fortaleza), la filiación, el amor y el deseo. Es un espacio que habilita el vínculo –que, como ya mencionamos, enlaza- con lo común, en este caso, la enseñanza en la escuela.

Junto con el argumento del amor de objeto, se dirimen las tareas y propuestas pedagógicas desde *las relaciones pedagógicas*, y más allá de lo posible (sus vínculos intersubjetivos). Suscitando reflexiones sobre los conocimientos que se ponen a disposición en la escuela, los modos en los que esto se hace o no se hace, y las recepciones que sobre estas acciones pedagógicas hacen los estudiantes. Pareciera ser una *transición* hacia la consolidación de unos vínculos entre estudiantes y docentes (intergeneracional), lo que supone que un mayor reconocimiento, autoridad, confianza y afectos circularán en el aula, en el patio, o donde estos docentes desarrollen sus propuestas.

Por último, hemos discutido acerca de habilitarnos o no, a considerar con cierto detenimiento “la[s] forma[s] particular[es] de producir un *efecto de conocimiento*, un efecto de saber en la subjetividad, que proviene del amor (...)” (Goldstein, G. 2010: 191). Este amor, es sentido contaminado, efecto del conocer, es transmisión, efecto de (esta) enseñanza.

A propósito de la historización

“Creo que el docente es un poco transmisor no solamente conocimientos, sino que nosotros llevamos el cuerpo al aula también y en nuestro cuerpo están inscriptas ciertas tradiciones, porque tratar de cambiar o de transformar no significa romper con todo o hacer un paréntesis y arrancar con algo nuevo, sino que las tradiciones también están inscriptas en nuestro cuerpo y a veces luchamos con algunas tradiciones con las que no estamos muy de acuerdo. Una profesora mía de la secundaria decía "no todo lo viejo es malo y no todo lo bueno es nuevo" y eso uno lo puede entender estando en el aula, porque cuando uno es estudiante quiere romper con todo lo viejo.”

“Profesor entrevista 6.”

Ya desacomodada nuestra mirada sobre la escuela, esta se nos presenta como heredera de una tradición (que al conservar, también inventa) histórica, habitada por continuas tensiones entre lo que persiste de su matriz fundacional y estos nuevos sentidos, saberes, sujetos y experiencias escolares.

Retomado preguntas iniciales acerca de la relación pedagógica en la escuela secundaria, recordamos una/s muy abarcativa/s: qué es, ¿es?, quiénes participan, y los vínculos, los discursos, los lazos, los afectos... Y allí todos los “los” que se reiteraban, anteponían y sobreponían en nuestras interpretaciones, fugaces, profundas, aburridas, cansadoras, y por fin, lentamente, formativas.

Nos aferramos a unas promesas, que aparecían en los decires de los entrevistados, no como tales, sino que simplemente aparecían: dialogar, cuidar, escuchar, incluir. Y todo esto nos sonaba a educar.

Es desde aquí, que en estas líneas finales, no quisiéramos dejar de afirmar, lo que justamente, Ana Abramowski nos dice sobre el final de *Maneras de querer*. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas, hacer “(...) lugar a lo excesivo” (Abramowski, A. 2010: 167). Para nosotras, es un doble movimiento observado en los discursos estudiados, de lo “pedagógico” a lo “relacional”, y a la inversa, fundiéndose como efectos del afecto en las relaciones pedagógicas en la escuela, entre sujetos que desean ser deseados, y otros que desean desear.

Afirmamos además, la importancia de preguntarnos por “lo sabido sobre la escuela”, para que el “transformarse en” de *Stoner*, se entienda como efecto de los movimientos realizados en la escuela, dando lugar a lo *excesivamente educativo*, para excesivamente ser uno mismo.

Bibliografía consultada

Abramowski, A. (2010) “Conclusiones.” En: *Maneras de querer*. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós. Pp. 157-169.

Dussel, I. (2010) “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo.” En: Frigerio, G. y Gabriela Diker (compiladoras) *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná: EFLH. Pp. 145-157.

Fattore, N. (2013) *Apuntes sobre la forma escolar “tradicional” y sus desplazamientos*, En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Flores, V. (2016) “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño” En: *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria. Pp. 13-30.

Foucault, M. (1982) «Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity» («Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité»; conversación con B. Gallagher y A. Wilson, Toronto, junio de 1982; trad. F. Durand-Bogaert), *The Advocate*, n° 400, 7 de agosto de 1984, págs. 26-30 y 58. (Disponible en: <http://grupomartesweb.com.ar/textos/textos-prestados/foucault-michel-una-entrevista-sexo-poder-y-politica-de-la-identidad-1982/>) Consultado en Junio de 2017.

- Goldstein, G. (2010) “Efectos de conocimiento como efectos del amor. Arte, psicoanálisis y educación” En: Frigerio, G. y Gabriela Diker (compiladoras) *Educación: figuras y efectos del amor*. Paraná: EFLH. Pp. 191-203.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.
- Kantor, D. (2007) “El lugar de *lo joven* en la escuela.” En: Baquero, R. et al. (compiladores) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante. Pp. 209-224.
- Pineau, Pablo; Caruso Marcelo; Dussel, Ines: *La Escuela como Máquina de Educar*, Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Southwell, M. “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti, Guillermina (comp.) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2013) “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Baquero, Ricardo et al (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tiramonti, G. “*Escuela media: la identidad forzada*”, en Tiramonti, G. (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Ziegler, S. “*Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?*” en Tiramonti, G. (comp) (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Williams, J. (2016) *Stoner*. Buenos Aires: Fiordo.
- Winnicott, D. W. (1972) *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica editor.

Título: Construyendo un marco teórico-metodológico para abordar una investigación: Formación ciudadana y construcción de sentidos de identidad en la enseñanza de la historia en la escuela

Autora: Morras Valeria

Correo electrónico: vmorras@gmail.com

Esta ponencia forma parte del desarrollo de mi tesis de maestría. La misma se inscribe en una perspectiva crítica e interpretativa con enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), ya que nos proponemos capturar los significados que se construyen, a partir de los contenidos y el relato histórico que se pretende transmitir, en torno a la formación de una ciudadanía democrática y la construcción de sentidos de identidad nacional, desde las leyes y normativas oficiales y cuál es la propuesta curricular de la historia enseñada desarrollada para tal fin. Consideramos tanto al curriculum como al relato histórico como discurso político, que configura significados y sistemas de pensamientos, por lo que se convierte en un espacio de lucha por fijar sentidos sobre lo social. La etnografía nos permite pues prestar atención a los significados y comprender los procesos educativos “dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos”. (Rockwell, 2009: 26-27)

Palabras claves: Formación ciudadana, sentidos de identidad, historia escolar, perspectiva etnográfica

Esta ponencia forma parte del desarrollo de mi tesis de maestría. El tema elegido se centra en el estudio de la historia como disciplina escolar para la formación ciudadana y la construcción sentidos de identidad nacional. La investigación se inscribe en una perspectiva crítica e interpretativa con enfoque etnográfico (Rockwell, 2009), ya que nos proponemos capturar los significados que se construyen, a partir de los contenidos y el relato histórico que se pretende transmitir, en torno a la formación de una ciudadanía democrática y la construcción de sentidos de identidad nacional, desde las leyes y normativas oficiales y cuál es la propuesta curricular de la historia enseñada desarrollada para tal fin.

En esta ponencia desarrollaré el trabajo alrededor de cuestiones relacionadas al abordaje teórico-metodológico que estoy construyendo para poder dar cuenta del vínculo entre política y cultura a la hora de analizar la enseñanza de la historia. Establecer continuidades y cambios en torno a la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad nacional y la historia como disciplina escolar nos ayudará a explicitar las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron y que aún persisten, a partir de identificar la construcción de determinados sentidos de identidad nacional y de formación ciudadana que se pretenden transmitir desde la historia escolar.

Construyendo una perspectiva teórica y metodológica

El enfoque etnográfico propuesto por Rockwell para el ámbito educativo nos permite prestar atención a los significados y comprender los procesos educativos “dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos”. (Rockwell, 2009: 26-27)

Siguiendo esta línea de análisis la perspectiva relacional para el análisis social de Norbert Elias nos resulta sumamente interesante para el abordaje del tema de investigación. Elias nos propone pensar relacionalmente el análisis social a partir de una concepción de sociedad como figuración, es decir, como una red de interdependencias entre individuos. En ese entramado interdependiente de los individuos está presente la cuestión del poder, ya que estas interdependencias entre individuos se producen en un marco de desigualdad (ya que no todos dependemos de todos de la misma manera), por lo que es necesario pensar en las relaciones de poder en el entramado de esas interdependencias, bajo una construcción de poder que es simbólica (Elias, 2000).

Por ello entendemos que la construcción de sentidos de identidad nacional se produce en una red de relaciones de interdependencia en donde unos grupos, con un poder de cohesión e integración mayor que otros grupos poseen un excedente de poder por encima de esos otros grupos, por lo que logran instalar sus sentidos de identidad. Esos sentidos se transmiten en la institución escolar, a través de discursos, rituales, conmemoraciones y a través de contenidos y relatos transmitidos en la enseñanza de la historia.

Ahora, es importante tener presente que “las figuraciones humanas [como la escuela] en general poseen un ritmo más lento de transformación que el de las personas que las forman” (Elias, 2005, en Veiga, 2011: 88) lo que nos posibilita analizar la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad y la historia escolar en relación a la continuidad, pero también el cambio, las tensiones, las resistencias y adaptaciones que se producen en la institución escolar a través de los actores involucrados. La perspectiva interpretativa elegida nos ayuda a pensar a la escuela y a la historia como disciplina escolar tanto como espacios sociales que contribuyen a establecer ciertas relaciones de poder pero a la vez que como espacios donde se disputan esas relaciones de poder.

Rockwell, nos invita a pensar en una “...concepción del mundo como un entramado de relaciones tejidas en la tradición y por los procesos de larga duración pero a su vez sujetas a lo contingente, insertas en configuraciones de poder y susceptibles de transformación. Tal entramado de relaciones, al tiempo que condiciona y limita a los individuos, les brinda posibilidades para la acción creativa o la resistencia” (Roldán Vera, 2011: 14).

Partiendo de esa concepción para Rockwell las culturas escolares implican apropiaciones de diversos recursos culturales por parte de los actores involucrados en la escuela. En tales apropiaciones, paulatinas y selectivas, hay tanto continuidades de muy larga tiempo como rápida incorporación de innovaciones, que pueden ser readaptaciones de asuntos anteriores o invenciones, y pueden ser tomados de las reformas impuestas o de los repertorios locales (Rockwell, 2007 en Roldán Vera, 2012:11). “Las culturas escolares serían una larga cadena en la que ciertos ambientes genéricos condicionan tanto “la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación en generación de maestros” como “la aparición de recursos textuales y discursivos retomados o inventados” (Rockwell, 2007 en Roldán Vera, 2012:12). Esta concepción de cultura escolar incorpora la dimensión histórica con sus diferentes temporalidades⁷⁵, lo que la lleva a entender la

⁷⁵ La larga duración, la continuidad de ciertas prácticas y la co-construcción cotidiana generada por la interacción entre maestros y alumnos

cotidianidad escolar como “cultura acumulada y en creación” (Rockwell, citada en Roldán Vera, 2012:12)

Siguiendo esta perspectiva, través del análisis del discurso nos proponemos identificar significados construidos en torno a la formación ciudadana y la construcción de sentidos de identidad nacional desde la propuesta de historia escolar, ya que partimos de considerar al discurso como configuración de significaciones, como espacio de construcción de identidades (Buenfil Burgos, 1991). Siguiendo a Buenfil Burgos lo discursivo no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios, sin importar la naturaleza de su soporte material (oral, escrito, gestual, ritual, visual, etc), lo que nos lleva a considerar el carácter discursivo de las prácticas escolares, educativas (como las de toda práctica social).

Es por las consideraciones anteriormente desarrolladas que las perspectivas de Elías y Rockwell nos ayudan a abordar el tema de investigación, puesto que nos proponemos poder dar cuenta de las continuidades y rupturas en relación a la enseñanza de la historia y la formación de ciudadanos en la escuela secundaria de hoy. En relación a los significados que se transmiten en la escuela sobre formación ciudadana y procesos de construcción de identidades y su vínculo con el establecimiento de ciertas relaciones de poder consideramos necesario, cuando analizamos la historia escolar, partir de la relación entre cultura y política.

Al respecto, como sostiene Rockwell, “no se trata de agregar simplemente el nivel cultural o la esfera cultural como objeto de estudio. De hecho, algún concepto de cultura está presente, implícitamente, en todo relato histórico. (...) En las historias políticas, la cultura constantemente atraviesa las perspectivas sociales y los parámetros evaluativos de los actores y los autores. Lo cultural es ineludible en cualquier tipo de historia...” (2009: 158) Como sostiene Grimson, “cultura” e “identidad” y “cultura nacional” son conceptos polémicos, por lo que nos abren la posibilidad de problematizar lo dado por supuesto y analizar el vínculo que establecen con el poder. Por que justamente, la cultura, “es una trama donde se producen disputas cruciales sobre las desigualdades, sus legitimidades y las posibilidades de transformación” (Grimson, 2011: 41). “Desde esta perspectiva, como señala Ortner (1999), ‘cultura’ significa la comprensión del ‘mundo imaginativo’ dentro del cual los actores operan, las formas de poder y agencia que son capaces de construir, los tipos de deseos que son capaces de crear.(...) La cuestión de la fabricación de significados es central para el análisis del poder y sus efectos” (En Grimson, 2007: 26) De ahí que consideremos importante identificar ciertos núcleos culturales e ideológicos persistentes en la historia escolar, históricamente determinados y determinantes y que cumplen una fuerte función para la formación ciudadana y la transmisión de sentidos de identidad nacional.

Estado, escuela e historia escolar en la construcción del proceso civilizatorio. La construcción de sentidos de identidad nacional basados en términos étnico-raciales y culturales⁷⁶

⁷⁶ Este apartado se basa en trabajos anteriores presentados en Morras, Valeria (2015) y Morras, Valeria (2016)

Para llevar adelante un análisis del contexto sociohistórico en el que se conforma los sentidos de identidad nacional, consideramos necesario partir del planteo que realizan Corrigan y Sager (2007) acerca de pensar la formación del Estado como una revolución cultural. El Estado, sostienen los autores, ha tenido un papel destacado en la constitución y regulación de las identidades sociales, en cómo la gente concibe su identidad y su lugar en el mundo (por ejemplo en torno a cuestiones de género, étnia) (Corrigan y Sager, 2007).

Esta mirada interpretativa nos permite pensar la relación entre enseñanza de la historia, formación del ciudadano y los procesos de producción de identidad nacional acordes al desarrollo del Estado Nación en construcción. Pues bien, ¿Cómo leemos esto en la historia de la escuela en la Argentina? ¿Y qué rol ocupó la historia como disciplinar escolar en este proceso?

La escuela se constituyó como una institución cultural del proyecto moderno (Pineau, 2001) es decir, como institución civilizadora de los individuos para el Estado, a través de la formación de ciudadanos y la transmisión del sentido de la nacionalidad. En dicha transmisión una de los pilares básico ha sido la enseñanza de la historia, que a través de una determinada selección de contenidos y la construcción de un relato escolar de la historia nacional ha contribuido a la construcción de determinados sentidos de identidad nacional a la vez que ha producido la exclusión de historias, de sujetos y de saberes como pertenecientes y constructores de esa historia nacional.

La construcción de un relato sobre la historia nacional, construida sobre una imagen de la Argentina del “progreso” y la “civilización”, dejará ajena a la población mestiza, indígena y negra, cuyos modos de vida vinculados a la “barbarie” e identificados con el “atraso”, había que desarticular o incluso desterrar para llevar adelante el desarrollo de una economía agroexportadora. Esta imagen, junto con una redefinición de ciudadanía, contribuyó también a la nacionalización de los inmigrantes. A inicios del siglo XX la nación, como identificación en un todo común, debía quedar por encima de cualquier otro tipo de solidaridad que se estaban desarrollando entre diversos sectores y que podían amenazar los valores que la elite política e intelectual desde el Estado pretendía instaurar en la sociedad: el ciudadano ideal era aquel identificado con la patria y sólo emplea métodos “legales” para hacer valer sus derechos, actuando políticamente de manera “razonable”⁷⁷ (Adamovsky, 2015). Para ser leal al Estado argentino había que sentirse parte del pueblo argentino: comienza a fortalecerse una educación y una historia escolar para la formación de ciudadanos nacionalistas y patrióticos⁷⁸.

En este contexto, la enseñanza de la historia se consolida en la escuela adquiriendo un fuerte carácter nacional-moralizador, donde a través de fechas y próceres, con la presencia de mitos y tradiciones inventadas, se ha ido gestando una tradición en torno a ella que ha perdurado y caracterizado su enseñanza durante el siglo XX y que ha naturalizado la finalidad nacionalizadora de la historia en la escuela.

⁷⁷ Dicho ideal traía aparejado desestabilizar y desprestigiar modos de lucha traídos por inmigrantes anarquistas. Ver Adamovsky, 2015.

Elias nos ayuda a pensar la formación de ciudadanos y la construcción de sentidos de identidad nacional basada en términos étnico-raciales y culturales como un aspecto central de la relación que se construye entre grupos dentro de una sociedad con un diferencial de poder desigual. La idea, siguiendo a Elias (2000), de que el grupo dominante se cree humanamente mejores que otros, que se consideran poseedores de una virtud humana superior se puede evidenciar en torno a la construcción de los sentidos de identidad nacional, donde el color de piel diferente al blanco se convierte como componente simbólico de un valor humano más bajo en torno a la identificación de quiénes son los argentinos. La cuestión de la etnia-raza pasa a ser crucial para la jerarquización de los individuos en el proceso civilizador, tal es así que “(...) un cuerpo no blanco es un cuerpo mirado con sospecha con relación a su capacidad cognitiva, a su moralidad, al valor de su trabajo y al derecho sobre el territorio”. (Segato, 2016: 19)

A partir de lo desarrollado podemos sostener que la construcción de sentidos de identidad argentina estuvo acompañada de fuertes componentes étnicos, raciales y culturales muy precisos: “La Argentina es un país sin indios”, “Los argentinos descendemos de los barcos”, “En Argentina no hay negros” son frases que se han instalado en el sentido común y que la historia escolar a través de los contenidos y el relato histórico ha contribuido a instalar. La construcción de estas diferencias basadas en el color de la piel, y generadora de desigualdades, da cuenta de las diferencias de poder y la exclusión del grupo menos poderoso. La construcción de la “desigualdad racializada permaneció muda: en la historia nacional rara vez se la reconoció como una injusticia”. (Adamovsky, 2015: 98).

Los sentidos de identidad nacional construidos y que se han transmitidos a través de la historia escolar han sido acordes, a lo largo del siglo XX, a un orden social y cultural y a determinadas relaciones de poder que han contribuido a generar históricamente la discriminación o invisibilización de un *Otro* al interior de la sociedad, lo que ha llevado a la *devaluación cultural, exclusión social y marginación política* de amplios grupos sociales en nuestro país; por lo que esos sentidos de identidad se han convertido en obstáculos importantes para el fortalecimiento democrático y la consolidación de los derechos ciudadanos para todos.

Tales relatos históricos acerca del ciudadano argentino, sumados a otras “operaciones de clasificación” (Adamovsky, 2015) han ido configurando valores, modos de ver el mundo y la construcción de los *otros* que se fueron internalizando a través del tiempo en muchos sectores de la sociedad, lo que ha llevado a la naturalización de miradas sesgadas que contribuyeron a alimentar el racismo, la discriminación. Se ha ido construyendo así un sentido de identidad nacional que no reconoce la influencia de las culturas indígenas y africanas en la configuración de la denominada cultura nacional. Por lo que esa construcción implicó una jerarquización social y cultural a partir de la presencia de fuertes componentes étnico-raciales y culturales en la conformación de esa identidad asociada al desarrollo de la “civilización”.

Ahora bien, por lo expuesto anteriormente podemos sostener que la identificación nacional fue “utilizada” como herramienta de ciudadanía, por lo que la formación de

ciudadanos va a estar estrechamente ligada a la construcción de un relato acerca de nosotros mismos.

Los docentes y la programación de la enseñanza: contenidos y relatos históricos

¿Cuál es el sentido que le atribuyen los profesores de historia a enseñar historia en la escuela secundaria a los jóvenes de hoy? Es decir ¿Historia, para qué? ¿Y qué relación establecen entre ese sentido atribuido a su enseñanza y la formación ciudadana? Consideramos que en la elección por parte de los profesores de determinados contenidos y relatos históricos podemos comenzar a buscar respuesta.

En la investigación relevamos para analizar los materiales curriculares utilizados por los docentes en sus clases de historia para poder dar cuenta de los relatos históricos que transmiten. Por materiales curriculares entendemos todos los objetos o instrumentos que el docente utiliza para enseñar en sus clases y propiciar el aprendizaje de sus alumnos/as (Blanco, 1994). Y analizaremos los contenidos presentes en el desarrollo de sus clases: Indagaremos en los libros de temas y programas de historia.

Partiendo del marco teórico-metodológico elegido para la investigación le otorgamos un lugar central a los docentes como protagonistas activos de las decisiones acerca de lo que se enseña en la escuela. En la implementación de los Diseños Curriculares entra en juego la apropiación que realizan los docentes, con sus propias concepciones pedagógicas y disciplinares que se enmarcan dentro de una cultura escolar.

Para la selección del material nos centramos fundamentalmente en los producidos para 3er y 4to año de la escuela secundaria por considerar que el relato de la historia argentina durante el siglo XIX y principios del siglo XX centrado fuertemente en la construcción del Estado ha tenido un importante papel en la construcción discursiva acerca de la formación de ciudadanos y de los sentidos de identidad. Asimismo realizamos entrevistas a profesores de historia, ya que a través de estas indagamos sobre los criterios de selección de contenidos históricos que realizan los profesores para sus clases en relación a los propósitos que le adjudican a la enseñanza de la historia. El trabajo de campo se llevó a cabo en una escuela secundaria pública del partido de La Plata, en la Provincia de Buenos Aires.

Primeras aproximaciones hacia el análisis del trabajo de campo

Para el análisis interpretativo de los contenidos y los relatos históricos presentes en la propuesta curricular que llevan adelante los profesores de historia “es necesario no solo comprender el significado de las palabras o las expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dicen (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quiénes las escuchan)” (Rockwell, 2009: 86)

Partiendo de una mirada del análisis político y crítico del discurso en educación (Buenfil Burgos, 1991) abordaremos la dimensión política de los relatos históricos que se construyen para ser transmitidos en la escuela a través de la Historia enseñada, por lo que indagaremos fundamentalmente el significado político de ese relato más que el relato historiográfico de la historia en la escuela (Buenfil Burgos). Este tipo de análisis nos permitirá dar cuenta de la constitución de fronteras entre lo incluido y lo excluido para pensar la formación de ciudadanos y la construcción de sentidos de identidad a partir de la propuesta de enseñanza que llevan adelante los profesores de historia.

Sostiene Buenfil Burgos que el discurso es *diferencial* en el sentido de que “ni el discurso como *totalidad*, ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o inmanente: no son positividades sino que adquieren sentido por el lugar que ocupan dentro de cadenas o sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso” (1991).

En un primer acercamiento a los manuales que los docentes utilizan es común observar la continuidad de la presencia de un relato de la historia esencializado, naturalizando opciones o decisiones políticas –económicas tomadas por ciertos sectores de la sociedad lo que lleva a la naturalización de ciertos procesos históricos vistos como únicos o inevitables, lo que aleja la posibilidad de pensar en la participación, en la toma de decisiones, en los conflictos y acuerdos a la hora de tomar decisiones acerca del desarrollo de una sociedad.

Un interrogante que nos hacemos y que consideramos está vinculado a la construcción de sentidos de identidad nacional es la que refiere a ¿qué lugar tienen los indígenas cuando aparecen en el relato histórico? Es común en los manuales relevados la existencia de un relato vinculado al conflicto y no a relaciones de intercambio y convivencia pacífica. Los pueblos indígenas aparecen ligados a cierta peligrosidad, identificados como atacantes o destructores, a través de la identificación de tribus “rebeldes” que ponen “*en peligro los bienes y propiedades de la zona de frontera*” (Santillana, 126), por lo que es necesario la “*defensa de la frontera con los indígenas*” (Tinta Fresca, ESS 3. 2007: 193). Está ausente un relato que explique integralmente las reacciones de ciertos grupos indígenas en las zonas de frontera, de cómo el avance del desarrollo económico ligado a la explotación ganadera capitalista influyó fuertemente en las comunidades indígenas y en la provisión de los recursos para su subsistencia. Ausente también es el relato en relación a la posesión de otra cosmovisión, por ejemplo en relación a la tierra alejada como bien de cambio, como si existiera un único modo de pensar esa relación de hombre con la tierra.

“Los vínculos, a veces, eran pacíficos. (...) Otras veces, las relaciones estaban marcadas por la violencia. Los malones –nombre que recibían las incursiones de los indígenas– solían arrasar las poblaciones del interior de la frontera, y llevarse cautivos y ganado como botín. Esto ocurría cada vez que el Estado nacional estaba debilitado por luchas internas. La inseguridad de los habitantes de esos territorios y la necesidad de incorporar nuevas tierras para la cría de ganado originaron varias expediciones del ejército” (Tinta Fresca, ESS 3. 2007: 194).

En este relato una cuestión a destacar es que aparece la palabra violencia en relación a los ataques vinculados a las acciones de estos pueblos, pero no narrados desde las acciones del Estado. Hay una ausencia explicativa de porqué esta violencia se producía en relación a cómo afectaba el avance del Estado a la vida comunitaria sin presencia del concepto de propiedad privada en la cosmovisión de estos pueblos indígenas.

Como sujetos históricos estos pueblos entran en el relato de la historia argentina independiente desde el conflicto, el saqueo y los ataques. No es común que aparezcan

desde la construcción de vínculos pacíficos, el mestizaje y relaciones que existieron y permitieron construir otro tipo de sociedad. Por ejemplo, en relación a los nombres de muchas localidades de nuestro país cuyo origen lo encontramos en pueblos indígenas⁷⁹. Teresa Artieda remarca el carácter de “invención escolar” de estos pueblos, y la construcción del ‘problema indio’ en manos de quienes “perteneían a la ‘sociedad nacional dominante’, (que) recurrieron a los discursos escolares como estrategia de manipulación de identidades, y ubicaron a los indígenas en el lugar del ‘otro contrapuesto’ a la identidad nacional, en el lugar del ‘otro fuente de todo mal’ destinada a su conversión o eliminación” (Artieda, 2006, en Cucuzza, 2007: 99). Al respecto Rubén Cucuzza afirma que “la influencia del libro escolar no es menor en la conformación de las identidades nacionales a través de tradiciones inventadas o los mecanismos por los cuáles determinadas comunidades se imaginan a sí mismas; y aquí agregamos, resisten a la modificación de dichas construcciones” (Cucuzza, 2007: 59).. Todavía nos queda seguir analizando relatos históricos presentes en otros materiales curriculares como pueden ser películas que algunos profesores utilizan en sus clases, por lo que podemos encontrar otro tipo de relato en relación a estos pueblos.

Del primer acercamiento al análisis del trabajo de campo podemos decir que observamos un híbrido, presente más en algunos docentes que en otros, tanto a la hora de seleccionar contenidos a enseñar como en los relatos históricos presentes en los materiales curriculares utilizados. Es interesante observar asimismo que en las entrevistas algunos de los docentes manifestaban posiciones pedagógicas-políticas diferentes a la que transmiten los relatos históricos de los manuales que seleccionan a la hora de enseñar historia. Más allá de que puede haber distancia entre el discurso que tienen acerca de la enseñanza de la historia y la selección de contenidos y los sentidos que transmiten los relatos históricos elegidos nos preguntamos, frente al cambio en la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana en la escuela ¿a qué obedecen ciertas continuidades y ciertas transformaciones o innovaciones que hemos podido observar a través del trabajo de campo, como ha sido el conflicto que se produjo en torno al acto del 12 de octubre en la escuela?⁸⁰. Al respecto volvemos a remarcar la importancia del concepto de cultura escolar (Rockwell) para comprender la complejidad de la enseñanza de la historia en la escuela.

Primeras conclusiones

¿Qué tipo de formación ciudadana se pretende transmitir a través de la enseñanza de la historia hoy? ¿Los contenidos y relatos históricos presentes en la escuela contribuyen al desarrollo de una idea de ciudadanía como algo dado o ligada a una praxis política? ¿Son revisados los sentidos de identidad nacional que se pretenden transmitir?

⁷⁹ De origen mapuche encontramos las localidades de: Puán, Chascomús, Chivilcoy, Trenque Lauquen, Pigué, Aluminé, Nuequén, Carhué, Bariloche; de origen Tehuelche Gaiman, Esquel, El Chaltén; de origen quechua, Cosquín, Calamuchita, Chacabuco; de origen guaraní: Gualaguaychú, Pehuajó, Italf, Curuzu Cuatía.

⁸⁰ Al respecto ver Morras, Valeria (2016)

La perspectiva teórica-metodológica elegida nos guiará al indagar la relación entre los sentidos que profesores de historia le atribuyen a la enseñanza de la historia y a la formación ciudadana en la actual escuela secundaria y la programación que realizan para llevar al aula su propuesta de enseñanza.

Consideramos que el análisis y estudio de los materiales curriculares, los programas y libros de temas nos permitirá observar la presencia y/o ausencia de contenidos históricos que los docentes elijen enseñar. Nos permitirá asimismo poder dar cuenta de los sentidos que circulan en los relatos históricos que pretenden transmitir sobre la formación de ciudadanos y sentidos de identidad... lo que nos permitirá a su vez problematizar nuestros supuestos y comprender mejor cierta lógica de la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana.

Bibliografía.

- Adamovsky, E. (2015). *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Planeta-booket.
- Buenfil Burgos, Rosa Nilda (1991) Análisis del discurso y educación, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Corrigan, Philip y Sager, Derek (2007) “El gran arco: la formación del Estado Inglés como revolución cultural”, en Lagos, María y Calla, Pamela (compz) *Antropología del Estado*. Cuaderno de Futuro 23
- Cucuzza (2007) *Yo argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Elias, N. (1989): “Resumen: Bosquejo de una teoría de la civilización”. En Elias, Norbert, *El proceso civilizador: investigaciones psciogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Elias, N. (2000): “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”. En: Elias, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Grimson, Alejandro (comp.) (2007) “Introducción”, en *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Edhasa, Bs. As.
- Grimson, Alejandro (2008) “Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad”, *Tabula Rasa*, N° 8, enero, junio, Bogotá-Colombia. pp. 45-67
- Morras, V. (2015): “La política educativa en relación a la enseñanza de la historia en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada crítica para abordar los Diseños Curriculares de Historia”. Ponencia presentada en las *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.
- Morras, V (2016) “Un ejercicio de pensamiento relacional: un análisis de la historia escolar y la construcción de sentidos de identidad a partir de los aportes del pensamiento de Elias y Foucault”. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Rockwell, Elsie (2007) "Huellas del pasado en las culturas escolares", en *Revista de Antropología Social*, vol. 16. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Pp 175-212
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Paísós.
- Roldán Vera, Eugenia (2012) "Ética y estética en la historia de la educación "desde abajo": la obra de Elsie Rockwell". *Anuario Historia de la Educación*. Vol. 13. N° 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Segato, R. (2016): "La invención de la raza", en *Revista Acción*. N° 1.190. pp. 18-20
- Veiga, Cynthia (2002) A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n° 21. Pp.90-103. [versión electrónica]
- Veiga, Cynthia (2011) "Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. *Universitas Humanística*, Pontificia Universidad Javeriana, núm. 71. Enero-junio, Colombia; pp. 85-110 [versión electrónica]

Título: La Autoridad Pedagógica en escuelas secundarias. ¿Preocupación y ocupación institucional?

Autoras: Liliana Abrate, María Eugenia López, Analía Van Cauteren

Correo Electrónico: lbrate@ffyh.unc.edu.ar, anavancauteren@hotmail.com, maeugentialop@gmail.com

La ponencia expone parte de un proceso de investigación sobre el tema de la autoridad pedagógica en Escuelas Secundarias de Córdoba, realizado desde la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba e iniciado en los años 2012-13; continuando hasta la actualidad.

Dada la complejidad del tema, se requiere de la incorporación de diversas perspectivas, según las posiciones que ocupan los actores en las instituciones educativas. En una primera etapa se abordó la visión de los docentes y luego la mirada de los estudiantes. La exploración sobre la autoridad pedagógica, no podría considerarse completa sino se incluyera la indagación sobre cuestiones institucionales, hasta ahora poco abordadas. Así, el proyecto se encuentra transitando una tercera etapa (2016-2017), en la que estamos estudiando los procesos de gestión institucional de la autoridad pedagógica, las condiciones que lo posibilitan, sus contenidos y los significados que asumen en Escuelas Secundarias de la provincia de Córdoba. Se sostiene en el marco conceptual de la pedagogía, entendida como disciplina teórica- práctica propositiva que en su hacer científico articula los discursos y las acciones para mejorar la educación.

Algunos de los interrogantes principales de la búsqueda actual: ¿se producen procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica? Si es así, ¿qué características reúnen?

¿Qué reflexiones se incorporan? ¿Cuáles son los puntos centrales de los debates en torno a la autoridad pedagógica? ¿Qué condiciones posibilitan el desarrollo de tales procesos?

¿Cómo se habilita la participación de sus actores?

Palabras claves: Autoridad Pedagógica, Dimensión Institucional, Escuela Secundaria, Equilibrios precarios, Gestión Institucional

Introducción

La ponencia que presentamos da cuenta de un proceso de investigación que venimos desarrollando sobre el tema de la autoridad pedagógica en Escuelas Secundarias de Córdoba, desde la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que iniciara su primera etapa en los años 2012-13; continuando hasta la actualidad.

Dada la complejidad del tema, requiere de la incorporación de diversas perspectivas según las posiciones que ocupan los actores en las instituciones educativas. En una primera etapa se abordó la perspectiva de los docentes y luego la mirada de los estudiantes.

La exploración sobre la autoridad pedagógica, no podría considerarse completa sino se incluyera la indagación sobre cuestiones institucionales, hasta ahora poco abordadas. Así, el proyecto se encuentra transitando una tercera etapa (2016-2017),

en la que estamos estudiando los procesos de gestión institucional de la autoridad pedagógica, las condiciones que los posibilitan, sus contenidos y los significados que asumen en Escuelas Secundarias de la provincia de Córdoba. Se sostiene en el marco conceptual de la pedagogía, entendida como disciplina teórica- práctica propositiva que en su hacer científico articula los discursos y las acciones para mejorar la educación.

La búsqueda investigativa actual, se construye en torno a los siguientes interrogantes: ¿se producen procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica? Si es así, ¿qué características reúnen? ¿Qué reflexiones se incorporan? ¿Cuáles son los puntos centrales de los debates en torno a la autoridad pedagógica? ¿Qué condiciones posibilitan el desarrollo de tales procesos? ¿Cómo se habilita la participación de sus actores? ¿Qué acuerdos y decisiones conjuntas se adoptan para la intervención en situaciones institucionales? ¿Cómo se articulan con las concepciones que sostienen sus docentes, estudiantes y directivos? ¿Cómo se tramita el ejercicio de la autoridad pedagógica, desde los diferentes actores institucionales en las escuelas estudiadas?

La autoridad pedagógica como construcción y la idea de “equilibrios precarios”

Desde los primeros resultados obtenidos en la investigación, hemos sostenido que el ejercicio de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias, asume el rasgo de “equilibrios precarios”. Es decir, lo que antes era incuestionable en la vida escolar hoy resulta una construcción muy compleja que se despliega en cada espacio institucional, clase a clase, en la que intervendrían multiplicidad de dimensiones. En el mismo sentido lo señalan E. Tenti Fanfani, (2006), G. Batallan (2003), M.P. Pierella (2011), B. Greco (2007) quienes reconocen al ejercicio de la autoridad – no autoritarismo - como una condición necesaria para el proceso educativo y destacan su carácter relacional en la que intervienen al menos dos términos del vínculo: estudiantes y profesores. Los investigadores chilenos, Guillermo Zamora Poblete y Ana Zerón Rodríguez (2009), describen la situación con mucha claridad, diciendo:

“el profesor está tensionado a levantar su autoridad pedagógica definiéndola desde sus interacciones cotidianas, considerando las particularidades socioculturales de sus alumnos y de la organización en que participa, y esperando finalmente que ella sea reconocida por los estudiantes” (p. 175).

Comprender la problemática de la autoridad pedagógica desde la precariedad requiere un necesario enmarcamiento en el contexto actual, pues lo precario en tanto lo contrapuesto a la solidez, la estabilidad, lo certero y duradero, constituye un signo de la época. En este sentido, Pierre Bourdieu en un artículo publicado en 1997 sostiene que “la precariedad, inestabilidad y la vulnerabilidad son las características más extendidas y las más dolorosas de las condiciones de vida contemporáneas”.

La precariedad se expresa en múltiples dimensiones de la vida social, desde el plano laboral y económico hasta en las relaciones interpersonales. El sociólogo Z. Bauman (2005) menciona una arista del tema que se torna especialmente significativa en relación a nuestro problema de investigación, pues en su caracterización de la

modernidad líquida, señala que lo sólido que se está derritiendo son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. Sin vínculos sólidos entre las opciones individuales y las acciones colectivas, hay liquidez, hay precariedad. La hipótesis de Bauman, adquiere relevancia al momento de pensar el modo en que los docentes construyen la autoridad pedagógica y el modo en que las instituciones educativas, en tanto espacio colectivo, intervienen o no en este asunto.

En este marco, en la actual etapa investigativa estamos indagando los vínculos entre las escuelas como espacios de acción colectiva y la autoridad pedagógica de los profesores. A continuación presentaremos los primeros resultados de investigación a del bienio 2016- 2017.

La gestión institucional de la autoridad pedagógica

Una de las hipótesis presentes en nuestra tarea investigativa es el reconocimiento de la autoridad pedagógica como construcción y no como una situación dada consecuencia de la investidura que deviene del nombramiento ministerial como “profesor”. Asumir a la autoridad pedagógica no como algo dado, implica entenderla como pasible de ser gestionada. Bernardo Blejmar (2005), define - de manera muy sencilla - la gestión como el proceso para “hacer que las cosas sucedan”. En consecuencia, durante esta etapa nos hemos interrogado sobre la gestión institucional de la autoridad pedagógica, indagando los procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica, sus características, las condiciones que los posibilitan, la participación de los diferentes actores institucionales, los acuerdos y decisiones conjuntas adoptados para la intervención en situaciones institucionales, entre otras cuestiones.

Gabriel Rosales (2013) en su tesis doctoral denominada: “De autorizantes, autorizados y autorizaciones”, sostiene la existencia de vínculos entre las regulaciones institucionales y los procesos de construcción de autoridad pedagógica. Por su parte, Kessler (2002), Noel (2009) y Duschatzky (1999), hacen hincapié en cómo el tipo de gestión o los procesos que atraviesan la institución ejercen influencia en los modos en que la autoridad se configura.

Es importante aclarar que cuando referimos a la “gestión de la autoridad pedagógica” no necesariamente debe asociarse de manera exclusiva a la gestión asumida por los directores de las escuelas, sino a acciones que involucran al colectivo y en ese sentido hablamos de “gestión institucional”. Es valioso en este punto retomar las ideas de Beatriz Greco (2007) quien plantea:

“no es una cuestión individual, sino con relación a otros. La posición, por definición, es un lugar inscripto en una relación de lugares. Así no hay maestro sin alumno, ni alumno sin padre, no hay director sin otros que reciban orientaciones. La posición se compone de lo que alguien asume en nombre propio y, a la vez, a partir de lo que le es conferido por otros o por una organización, por una institución” (p. 60)

A partir del trabajo de campo y el análisis de las entrevistas realizadas, nos interesa destacar dos aspectos sobre el modo en que las escuelas secundarias tramitarían la autoridad: en primera instancia describir el carácter difuso del trabajo colectivo abocado a la temática y en segundo término la identificación de esta cuestión como asunto del orden de lo personal y privado.

a) El trabajo colectivo sobre la autoridad Pedagógica y su carácter difuso

Al tratar de indagar sobre el trabajo colectivo emergen consideraciones que identifican la cuestión de la autoridad como un eje que atraviesa todas las situaciones escolares. Si bien no encontramos reuniones o espacios dedicados con exclusividad a su tratamiento, tanto en el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela como en otras instancias específicas, se reconoce que el abordaje de muchas problemáticas alude indirectamente al problema de la autoridad. Así lo expresa un director de escuela:

No, lo hemos abordado así a nivel general, ... (...) Sobre la autoridad pedagógica no es que nos planteamos y decimos necesitamos esto, a lo mejor sí con aspectos que tienen que ver con la autoridad pedagógica, porque cuando estamos hablando de contenido estamos hablando de autoridad pedagógica, cuando estamos hablando de vínculos me parece que está todo relacionado, estamos para hacer espacios de reflexión sobre nuestra propia práctica y también para realizar nuestra propia autoridad pedagógica me parece, pero así explícitamente que nos hemos reunido para decir vamos a tratar algo relacionado a la autoridad pedagógica no (Entrevista director)

De modo que podríamos decir que hay preocupaciones sobre el ejercicio de la autoridad; aunque no habría ocupaciones o al menos, no hay un trabajo pedagógico específico orientado a su tratamiento desde el plano institucional. Estas consideraciones tan abarcativas resultan difusas en tanto pareciera que siempre se estuviera trabajando sobre algo que al mismo tiempo queda marginalmente abordado.

Por tanto, en la continuidad de la investigación, nos interesa profundizar el análisis sobre la incidencia de lo institucional en la construcción del ejercicio profesional docente, reconociendo la experiencia escolar como una configuración intersubjetiva donde confluyen relaciones, estrategias y significaciones que ponen en juego los actores institucionales desde sus particulares historias de formación. (Dubet y Martuccelli .1998)

b) La construcción de la autoridad del docente como responsabilidad personal

Los primeros hallazgos de nuestro trabajo de campo en esta tercera etapa investigativa permiten señalar que la autoridad pedagógica y su construcción en la escuela secundaria no se desplegarían, frecuentemente, en el ámbito colectivo.

Hablar públicamente del tema de la autoridad se plantea como: “un diálogo complejo”, por temor a herir susceptibilidades, debilitar autoestimas profesionales y dejar expuestos a colegas en su vulnerabilidad. Un director de escuela entrevistado menciona:

“En general yo también noto como que a veces la autoridad es como un tema bastante privado a la hora de explicitarlo, es mi impresión así, o se habla y se habla a nivel general y hay cosas como que son privadas o tocan mucho al otro entonces por ahí no se explicita”

En esta expresión podemos reconocer una representación acerca de la construcción de la autoridad pedagógica como un asunto del orden personal, casi privativo. Encontramos que circulan - en general a modo de rumor- apreciaciones sobre los profesores: “con o sin manejo de grupo”; “con o sin reconocimiento”; “respetados o no respetados”. Es así que, ante situaciones complejas asociadas a las dificultades de algún profesor, los directivos optan por un tratamiento individual, en el que reunidos con el docente involucrado reflexionan en conjunto acerca de las dificultades identificadas.

Zamora Poblete, en Chile, arriba a resultados de investigación similares, señalando el carácter solitario del trabajo reflexivo individual que los profesores realizan para construir autoridad, remarcando que ante la ausencia de pares o directivos que operen como referentes pedagógicos, son los estudiantes el actor decisivo para construir autoridad. De este modo “La autoridad es percibida como una construcción reflexiva de una práctica pedagógica. La ausencia de grupos de trabajo en las escuelas investigadas hace de esta construcción una reflexión en solitario que se basa en la experiencia práctica cotidiana.”(P.177)

De nuestros primeros análisis, se desprende la necesidad de una perspectiva institucional; es decir, encontramos que la gestión de la autoridad pedagógica demanda un posicionamiento que trascienda la balcanización, la fragmentación y el aislamiento de los docentes. Es así como resulta posible gestar una trama vincular que opere como un punto de reparo ante la incertidumbre cotidiana. Lo colectivo en la vida institucional es heredero pero al mismo tiempo constructor de un conjunto de representaciones que permiten interpretar y actuar en el cotidiano escolar, al modo de una matriz de significaciones más o menos compartida e incorporada explícita o implícitamente en un proyecto educativo (Juri, 2012)

El Proyecto Pedagógico Institucional como lugar posible de encuentro: hacia la construcción de algunas utopías situadas.

“El ideal ilustrado nos enseñó a pensar por uno mismo. Ahora que todos somos potencialmente portadores de una opinión personal e intransferible quizá debamos aprender a pensar con otros” (M, Garcés).

Como lo mencionábamos anteriormente, la investigación en curso se sostiene en el marco conceptual de la pedagogía, entendida como disciplina teórica- práctica

propositiva que en su hacer científico articula los discursos y las acciones para mejorar la educación. Así, asumiendo el carácter propositivo de la Pedagogía, identificamos a los proyectos pedagógicos institucionales como dispositivos potentes para propiciar un lugar de encuentro para la construcción de posiciones institucionales en torno a diferentes dimensiones de la vida escolar, entre ellos la autoridad pedagógica de los docentes.

Los Proyectos Pedagógicos Institucionales son construcciones colectivas ancladas en las particularidades de cada escuela desde las cuales se expresan definiciones fundantes para el rumbo institucional y el trabajo de quienes la habitan. Sostenemos la posibilidad de referenciar las prácticas profesionales de los docentes en el proyecto pedagógico institucional, es decir enmarcar las elecciones individuales que los docentes efectúan a diario en los acuerdos colectivamente abordados en las escuelas. En esta línea, Juri (2012), valoriza pensar la autoridad pedagógica como parte de las definiciones institucionales de la escuela pues "abre las posibilidades a mirar como dos caras de una misma moneda, lo individual y lo colectivo, lo que une y lo que diferencia, lo que tiene en cuenta las condiciones reales y posibles."

A modo de conclusión

En esta ponencia procuramos presentar algunos de los resultados de la investigación en curso, destacando que nos encontramos primeramente, con multiplicidad de situaciones que son calificadas como "crisis de autoridad". En otros escritos (Abrate, Van Cauteren, 2014).ya hemos asumido una posición en relación a "la idea de crisis de la escuela" donde "quizás sea necesario ponerle fin a la retórica del fin, no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar horizontes y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado" (Diker, 2010, p. 161) Consideramos que la escuela se encuentra en un momento de transición entre un formato moderno, jerárquico y piramidal hacia otro que aún debe ser gestado. Batallan (2003) lo ha planteado de este modo: "el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas" (p. 684). Ante ello, surge la creatividad pedagógica situada en cada escena educativa. La posibilidad de construir colectivamente acuerdos en relación a la convivencia escolar y a la autoridad pedagógica puede darse paso en el marco de proyectos educativos que habiliten este tipo de construcciones. Estamos asistiendo a reinversiones permanentes de los vínculos educativos, los cuales se presentan como singulares y situados.

Ante estos planteos, sostenemos que la Pedagogía, que antes miraba desde lejos y reflexionaba desde las generalidades, hoy se involucra y explora los procesos cotidianos escolares con el firme propósito de aportar a una perspectiva específica. Así lo planteamos en el 9no Encuentro de Cátedras de Pedagogía realizado en Córdoba:

"nos interesa avanzar hacia la construcción de un desarrollo propio de la Pedagogía. Se trata de situar a la Pedagogía en el terreno propositivo, pudiendo intervenir en

distintas prácticas educativas, ofreciendo una mirada de conjunto para la mejora constante”(Abrate y otros;2013)

Bibliografía

Abrate, L; Van Cauteren, A (2014) *Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar*”. Coautora. En el Libro: “Gestión Escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas” Compilador: Gonzalo Gutierrez. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. ISBN 978-950-33-1130-1 U.N.C. 2014.

Batallan, G. (2003). *El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-diciembre 2003, vol 8, N° 19: 679-704.

Bauman, Z (2005) *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México DF: Fondo de la cultura económica

Bourdieu, P (1997) Artículo: *La précarité est aujourd'hui partout. Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité*. Grenoble. 12-13 décembre .

Juri, M. I. (2012) “*La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las Escuelas*”. Memoria de Investigación. Beca Saint-Exupéry. Ministerio de Educación de la Nación- INFD- Embajada de Francia en Argentina. (Inédito)

Rosales, G. (2013) *Tesis doctoral: Autoridades, autorizados, autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina*. Tesis doctoral. Universidad de Malaga.

Zamora Poblete, G., Zerón Rodríguez, A. M.(2009) *Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes Chile*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 171-180. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010>

Título: Acerca de lo Estatal, lo público y lo privado en el Sistema Educativo Argentino. Una historización de los significados desde la conformación del sistema educativo argentino

Autora: Mariela Andrea Carassai

Correo electrónico: macarassai@unq.edu.ar

En el presente trabajo, se presentará un avance de la tesis doctoral, que pretende realizar un análisis histórico que permita detectar discusiones acerca de lo Estatal, lo público y lo privado, como así también centralización y descentralización del sistema educativo argentino desde su conformación y hasta la actualidad para luego adentrarnos en la década de los 90.

Analizar la política educativa implica dimensionar sobre procesos históricos, actores e instituciones; pero también conceptualizaciones que están atravesadas por todos esos procesos y que requieren ser planteadas. En ese análisis, las discusiones sobre lo público en la educación argentina, presentan significaciones que se ubican en relación a la ambigüedad y/o semejanza entre las definiciones de público y estatal.

De este modo, se pretende presentar las continuidades y discontinuidades en el proceso de estatalización de las instituciones escolares, a partir de analizar el proceso histórico de las políticas educativas, en clave de estas configuraciones acerca de lo público y lo estatal.

Palabras claves: educación, política, público, privado, Estado

Desarrollo

Este trabajo no se corresponde con la distancia entre el diseño y la implementación de una política educativa⁸⁵, sino más bien, focalizarnos en las discusiones sobre las definiciones que se dan en el diseño de políticas públicas, cómo intervienen los actores, instituciones y organizaciones.

Desde este punto de vista, el Estado es un actor con definiciones e intereses particularmente específicos. Oszlak (2007) plantea que el Estado es “(...) una relación social, como la instancia política que articula un sistema de dominación social. Su manifestación material es un conjunto interdependiente de instituciones que conforman el aparato en el que se condensa el poder y los recursos de la dominación política.”

Este recorrido, abarca los antecedentes de la Ley 1.420 hasta la década de 1990, haciendo hincapié en dichas definiciones relacionadas a la formación docente, la designación de los mismos, la apertura de instituciones educativas, el financiamiento de las mismas y de su funcionamiento, la definición del currículum, la evaluación, entre otros.

En principio, se puede señalar que “toda la historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso –y de las consecuencias de dicho paso- desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o

⁸⁵ Como por ejemplo plantea Sáez Tamayo (1997) dentro del ciclo de construcción de las políticas públicas, las etapas de “identificación y definición del problema” y “formulación de las propuestas de solución”.

segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras” (Viñao Frago, 2002).

La sanción de la Ley 1420 en 1884, responde a un contexto histórico que se relaciona a la conformación de los Estados Nacionales. Para Terigi (1993), la conformación de los Estados Nacionales europeos y la constitución de la nueva categoría ciudadano generan esfuerzos de las administraciones estatales por definir una institución educativa específica: lo que se llamará la escuela moderna.

Plantear los inicios del sistema educativo, nos remonta a principios del siglo XIX, donde los gobiernos comienzan a tener mayor presencia en la gestión de las escuelas. Se trata de las nuevas burguesías que intentan poner coto al poder político de las Órdenes Religiosas⁸⁶.

Este proceso de estatización se va produciendo tanto entre los maestros laicos como, gradualmente, con los maestros pertenecientes a las órdenes religiosas. Por un lado, el estado garantiza el salario; es decir, el maestro deja de ser un trabajador gremial libre; y por otro lado comienza a imponer el tipo de material de lectura como así también un método de enseñanza⁸⁷. Es decir, empieza a imponerse un currículum escolar⁸⁸.

Éste es un proceso largo y conflictivo, que empieza en 1805 y que va a terminar muchos años más tarde, en 1884, cuando finalmente el Estado alcanza ese disciplinamiento de la docencia con la sanción de la ley 1420, que regula todos los elementos concernientes a la ley de educación común de los argentinos.

Así, el siglo XIX muestra el inicio del proceso de estatalización de la educación escolar. El momento que la escuela pública se hace también estatal, quedando consolidada en lo que hoy conocemos como “sistemas educativos nacionales”.

Esta globalización, va a generar nuevos problemas de índole política, de carácter legislativo, económico y financiero entre otros. Aún así, en los siglos XVII, XVIII y mediados del siglo XIX, esto no pudo hacerse real en Europa y América, sino más bien a finales del siglo XIX, con la construcción de un entramado social e institucional denominado “sistemas educativos nacionales”. El “rol centralizador que los Estados

⁸⁶ La relación entre los Estados y las corporaciones de los educadores fue usualmente conflictiva, especialmente desde finales del siglo XVII. La escuela era campo de reflexión y de práctica de los educadores y sus corporaciones y el Estado no podía más que condicionar en algunas de sus partes el desarrollo del proceso.

⁸⁷ En este sentido, puede señalarse el debate que se generó a comienzos del siglo XVIII acerca del libro de lectura “aconsejable” para los niños. Puede citarse el **Contrato Social** de Rosseau propuesto por Mariano Moreno o el **Tratado de las Obligaciones del Hombre** de Escoiquiz, como libro de lectura. En relación con el método de enseñanza, el lancasteriano, que inventaron los pedagogos ingleses Bell y Lancaster a fines del siglo XVIII, que consistía básicamente en que los alumnos aventajados (Monitores) dieran clase a los alumnos menos aventajados. Este método complejo implicaba que un maestro pudiese atender a 500 alumnos.

⁸⁸ El primer documento que puede llamarse de currículum aparece en 1825; es el reglamento de Pablo Baladía para las escuelas públicas que dependían de la Universidad de Buenos Aires. Este reglamento señala qué es lo que hay que enseñar, cómo deberían ser las penas para los alumnos, cuáles son los premios, cuáles los castigos para los alumnos, cuándo un alumno pasa a ser monitor, cuándo pasa de ser monitor a ser inspector de clase.

nacionales han ejercido históricamente en torno a la educación en distintos países latinoamericanos a partir del siglo XIX es posible señalar que el mismo correspondió a la matriz de pensamiento que se comenzó a implementar a partir del surgimiento del Estado liberal en Europa” (Filmus, 1997).

Así, en los orígenes del principio del sistema educativo Argentino, su carácter público y estatal se configuraron conjuntamente. Para Minteguiaga (2008) esto sucedió en un doble sentido, “En primer lugar, la transmutación de la educación de un asunto privado en un problema de orden público se operó en el marco de los proyectos de construcción hegemónica del Estado y la nación. Es decir, bajo el objetivo de construir un esquema de organización política y territorial a través de la referencia a un proyecto colectivo de integración social”. El rol central del Estado “funcionó en dos vías: fortaleciendo la educación estatal, y subordinando y debilitando los esfuerzos educativos privados” (Minteguiaga, 2008).

Minguiaga (2008, 68) señala que “será a través de esta referencia al proyecto estatal-nacional la que permitirá construir el sentido *público* de la educación institucionalizada en nuestro país. Un sentido que si bien incluirá al Estado como principal agente y organización educadora, también lo va a exceder al conectarlo con la existencia de la Nación argentina”.

Para que el Estado garantizara la expansión de la instrucción pública a todo el país, se crearon las “Escuelas Láinez”⁸⁹ (Ley N°4874 de 1905), cuya finalidad era la creación de escuelas en las provincias que no podían hacerse cargo de la obligación de ofrecer educación de nivel básico comprendida en la Constitución Nacional (art. 5). “Una de las características del desarrollo de la educación argentina desde la conformación de su sistema educativo en el siglo pasado radica en la tensión entre "centralismo" y "federalismo", que encuentra un punto de inflexión especialmente desde la sanción de la Ley Láinez.

En virtud de esta norma -la llamada Ley Láinez-, el Consejo Nacional de Educación comenzó a crear y dirigir establecimientos de nivel primario en el territorio de las provincias "que lo solicitaran", cláusula ésta que buscó salvar el obstáculo del artículo 5° de la Constitución Nacional. De esta manera, el gobierno federal fue haciéndose cargo de la dirección y financiamiento de una importante proporción de la educación primaria”. (Morduchowicz y otros, 1999).

Hasta mediados del siglo XX, el sector privado estuvo regulado por esta ley. Fue la ley 1947, sistematizó e institucionalizó el subsidio estatal a la educación de gestión privada. Esta norma tuvo su origen formal en la necesidad de compensar a ese sector por la conquista gremial (salarios mínimos) que el Estado reconoció a los docentes del mismo, como así también la alta inestabilidad y la rotación en las escuelas. El ámbito privado queda asociado a los particulares y la iglesia católica, que como hemos visto anteriormente, se expande desde los años '50.

⁸⁹ La denominación se relaciona al Senador Manuel Láinez, quien promovió la mencionada ley.

Las tendencias de transformación del sistema educativo como política de Estado, se relacionan con procesos de transferencia de escuelas. Es así como a fines de la década de los ´60 el gobierno militar de aquel entonces, avanzó en algunos pasos para transferir las escuelas creadas por el estado Nacional en todo el territorio de la República a las provincias. La falta de consenso acerca de esos pasos determinó que con el retorno a la democracia, en 1973, se discontinuara la transferencia. Pero nuevamente en el año 1978, con la vuelta de los militares al gobierno, prácticamente gran parte de la educación a nivel primario pertenecía a los ámbitos provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Según Repetto (2001:9), el proceso de transferencia constituyó meramente un desplazamiento de responsabilidades financieras y administrativas desde el nivel nacional a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires. Solamente implicó una mayor carga presupuestaria para las administraciones provinciales y la Ciudad de Buenos Aires (y una descarga fiscal para el nivel nacional), pero no conllevó cambios sustantivos en la calidad de las prestaciones.

Tiramonti (1996) señala que un ejemplo de ello son las escuelas provinciales de educación media surgidas en los años ´60, que incorporaron una población dispersa geográficamente y perteneciente a los sectores más bajos de la escala social, mientras los hijos de las clases altas y medias siguieron siendo atendidos por escuelas de dependencia nacional que gozaban de mayor prestigio en el mercado educativo.

Si bien en la conformación de los sistemas educativos, la existencia de homogeneidad y uniformidad en la forma de funcionamiento de la escuela, organizada desde la centralización del Estado logró un efecto masivo de generalización, también evidenció fracturas emergentes de la aplicación de una estrategia cultural común a escenarios culturales (a “culturas populares”) diferentes. Esto se dio principalmente por los distintos estudios desarrollados dentro de la “teoría crítica de la educación”⁹⁰ durante los ´60 y ´70 que señalaban que el acceso a una educación igualitaria no implicaba una mayor democratización del sistema. En contraposición, surgen argumentos que reconocen la diversidad cultural y el multiculturalismo y señalan que la escuela debe ofrecer oportunidades equivalentes.

La ineficiencia fue considerada como un rasgo que caracterizaba la administración estatal en los países de la región. La asociación de necesidad entre el Estado e ineficiencia permitió instalar en la sociedad una propuesta privatista de los servicios prestados por el Estado, y una política de paulatino retiro del financiamiento estatal de los servicios sociales.

El primer intento de descentralización de la educación básica tuvo lugar a fines década 1960 (ley 17.878). El gobierno nacional transfirió 680 escuelas ubicadas en la provincia de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja a las jurisdicciones respectivas. Ya en 1978 la casi totalidad de las escuelas primarias bajo dependencia nacional había sido transferida a las provincias (6700 escuelas y 44050 docentes), (Vilas, 2003). Luego, en un escenario caracterizado por una profunda crisis económica que obligaba a repensar el papel

⁹⁰ Como los estudios de Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis

desarrollado por el Estado, a fines de la década del '70 se produjeron algunos cambios significativos en la relación entre el Estado nacional y el sistema educativo.

En efecto, en 1978 el gobierno militar decidió transferir a las provincias y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de establecimientos públicos vinculados a la educación primaria a través de la sanción de las Leyes N° 21.809 y N° 21.810. Dos años más tarde, este proceso de transferencia encontró su continuidad con la sanción de las Leyes N° 22.367 y N° 22.368 a través de las cuales se traspasó a las jurisdicciones provinciales y la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de establecimientos públicos vinculados a la educación primaria para adultos. (Repetto, 2001:16).

En efecto, entre mediados de la década del '50 y el año 1960 se verificarían tres grandes hitos en el marco (des)regulatorio al sector privado. El primero sería la eliminación de los exámenes finales ante tribunales mixtos para cada materia del plan de estudios que, hasta ese momento (y como consecuencia de la Ley 934⁹¹) habían sido necesarios para acreditar los estudios del nivel medio de las escuelas particulares. El segundo sería el completo reconocimiento de su funcionamiento como “unidades administrativas técnico-docente” públicas, aunque de gestión privada. No es una cuestión menor señalar que ambas medidas se dispusieron por decreto, violando, de ese modo, a las leyes hasta entonces vigentes. El tercer hito de ese lustro sería la creación del Servicio Nacional de Enseñanza Privada que constituyó la institucionalización definitiva de un régimen de supervisión separado de las escuelas estatales.

En síntesis, los distintos acontecimientos históricos que revisten experiencias previas acerca del rol del Estado pueden rastrearse desde la ley Láinez, promulgada en 1905, que permitió la creación de escuelas primarias gestionadas directamente por el Estado nacional en territorios provinciales, luego se derogó en 1970; en 1962 se intentó transferir a las instituciones educativas nacionales de nivel primario a las jurisdicciones provinciales, que luego se anuló y solo se transfirieron 23 escuelas de la provincia de Santa Cruz; en 1968 y 1970 que también fracasó; en 1978 se transfirieron los servicios educativos a las provincias y el Consejo Federal de Educación (que fue creado en 1972), fue la encargada de establecer relaciones entre las distintas provincias y la Nación; en 1991 se sancionó la Ley de Transferencia de Servicios Educativos nacionales a las jurisdicciones regionales del país de la educación media y no universitaria y por ultimo, la sanción de la Ley Federal de Educación, N°24.195. Fuentes: Tiramonti, G., (2005); Feldfeber M. e Ivanier A., (2003); Filmus, D., (1997); Oszlack, O., (2001); Rodrigo, L., (2006A); Rodrigo, L., (2006B).

⁹¹ Se trata de la Ley 934 sancionada el 19 de septiembre de 1878, denominada *libertad de enseñanza*. El autor señala que la misma fue el resultado de un proceso legislativo iniciado por el senador nacional Gerónimo Cortés. Su intención fue la de reconocer el derecho de los alumnos de los colegios particulares de presentarse anualmente a examen ante las mesas de los colegios nacionales. Sin embargo, el debate parlamentario dio por resultado la elaboración de la Ley 934 que se constituyó en el primer ordenamiento jurídico de la enseñanza libre que abarcaba a colegios particulares, colegios de provincias y alumnos libres, tanto del nivel secundario como de los institutos de enseñanza superior o profesional.

Repetto (2001:10), señala que paralelamente al esfuerzo realizado por el sector público⁹², el escenario educativo muestra además la participación/colaboración del sector privado como prestador de servicios educativos. Sin embargo, esta presencia se dio en un escenario caracterizado por significativas falencias y ausencias en la coordinación y articulación de las actividades entre el sector público y el accionar privado. Falencias y ausencias que intentaron ser superadas en 1947 con la creación –a través de la sanción de la Ley N° 13.047- del Consejo Gremial de Educación Privada, que estaba compuesto por representantes del Ministerio de Educación de la Nación y representantes de los actores que participan en la educación privada. El propósito de su creación fue, dada la creciente importancia adquirida por el sector privado, regular y organizar la actividad del mismo en materia educativa.

Esta ausencia de mecanismos de coordinación se volvió tan evidente que en 1972 se creó a través de la Ley N° 19.682 el Consejo Federal de Educación (CFE) con el propósito de institucionalizar la presencia de las provincias en una instancia de concertación y coordinación. Sus objetivos eran la planificación y coordinación de las políticas educativas establecidas en las distintas jurisdicciones determinando cursos de acción conjunta pero respetando la autonomía de cada una. Sin embargo, el CFE resultó ser durante muchos años un organismo de consulta muy poco trascendente que no terminó de solucionar las falencias detectadas. (Repetto, 2001:9).

Con el retorno de la democracia en 1983, el nuevo gobierno democrático se encontró con un sistema educativo que requería de reformas importantes y urgentes. Los diagnósticos de la época señalan que las políticas implementadas durante las décadas anteriores (entre ellas, la descentralización de fines de los '70) no hicieron otra cosa que fragmentar aún más al sistema educativo y contribuir al deterioro gradual y creciente de la calidad educativa.

Desde el comienzo de este periodo, tuvo lugar un movimiento de transformación curricular. Este movimiento fue el Congreso Pedagógico el cual fue convocado por la Ley 23.114 a fines de Septiembre de 1984 y realizado entre 1985 y 1988, cuyas conclusiones se sumaron a otros hechos como la constitución del Consejo Federal de Cultura y Educación, la redefinición de las funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el proceso de transferencia de los servicios educativos a las distintas jurisdicciones provinciales y a la M.C.B.A.

Luego, el II Congreso Pedagógico Nacional, convocado por ley 23.114 y el decreto N° 432/86, destaca la necesidad de una mayor descentralización, garantizar la unidad del sistema educativo, la importancia de definir contenidos mínimos, la obligación del Estado de asegurar la libertad y la igualdad de oportunidades en educación.

A la descentralización de la educación primaria (la cual se había efectuado en 1978 durante el Régimen Militar), se sumó la secundaria y los institutos de formación docente, proceso que duró entre 1992-1994, donde los establecimientos educativos pasaron a

⁹² El autor hace referencia al proceso de transferencia de las escuelas públicas hacia las provincias que se desarrolla anteriormente.

depender de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). (Acuña, C.; Kessler, G.; Repetto, F.; 2002).

Los inicios legales de la reforma educativa de la década de 1990 del siglo XX, están vinculados en la Ley de Transferencia Educativa (N°24.049) sancionada el 6 de Diciembre de 1991; y a partir de 1992, y como consecuencia de ésta se establecieron una serie de convenios entre la nación y las provincias respecto a la dependencia de las escuelas transferidas, con el objetivo de dar curso al “Sistema Federal de Educación”.

La transferencia de las escuelas secundarias a las provincias fue uno de los compromisos adoptados por el Gobierno nacional ante el Fondo Monetario Internacional durante las negociaciones para la refinanciación de la deuda externa entre 1989 y 1991 (Senén González, 1994), una medida que traslada la responsabilidad del gasto público en educación a las provincias con el propósito de mejorar el equilibrio fiscal de las cuentas nacionales.

En el marco de estas políticas globales de reforma del Estado, a principios de los años noventa y a través de la sanción de la Ley N° 24.049 se puso en marcha un proceso de descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). (Repetto, 2001:4).

La Ley de Transferencia indicaba que se efectuarían convenios específicos entre el gobierno nacional y las diferentes jurisdicciones receptoras a los fines de acordar los detalles específicos del mencionado traspaso (Art.2°). (Morduchowicz y otros, 1999).

Respecto al personal docente, técnico, administrativo y de servicios generales, esta ley señala que quedará incorporado a la administración provincial o municipal. En esta transferencia, se establecen bases que se relacionan con la conservación de la función, jerarquía, situación de revista, retribución no menor al momento de la transferencia, reconocimiento de la antigüedad en la carrera y en el cargo, el reconocimiento de títulos y antecedentes profesionales, como así también las cuestiones previsionales. La transferencia incluye a los concursos docentes, los procedimientos de traslado, titularizaciones y jubilaciones (Capítulo III, Art. 8-13).

Sobre financiamiento, la Ley de Transferencia hace señalamientos relacionados a traspasos de dinero entre Nación y Provincias. Asimismo, señala que el Gobierno Nacional cubrirá totalmente y en forma automática el costo mensual de los servicios transferidos.

Con respecto a los aspectos pedagógicos, se menciona que el Poder Ejecutivo nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación y en consulta permanente con el Consejo Federal de Cultura y Educación, ejecutarán políticas y estrategias del sistema Educativo Nacional” y “coordinará, compatibilizará y evaluará el funcionamiento interjurisdiccional”.

A partir de la transferencia, los servicios educativos de enseñanza privada tenían la obligación de adecuarse a la legislación provincial en toda modificación que pretendieran introducir en sus estructuras y funcionamiento. Por su parte, las provincias estaban

obligadas a guardar el cumplimiento de la legislación nacional respecto a las condiciones de autorización de los establecimientos transferidos (Morduchowicz y otros, 1999).

A partir de la transferencia educativa, el Ministerio de Cultura y Educación dejó de tener bajo su órbita las escuelas, es decir ya no dependían del mismo establecimientos educativos en forma directa (Filmus, 1998). En ese marco se celebró un acuerdo entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, denominado Pacto Federal Educativo⁹³, el cual fijó el compromiso de financiar mejoras de infraestructura, capacitación, cobertura y eficiencia. (Acuña, Kessler, Repetto; 2002).

Este pacto, establece fuentes de financiamiento para el cumplimiento de la Ley federal de Educación y delimitación de responsabilidades en materia de financiamiento de la educación entre los distintos niveles de gobierno⁹⁴.

A nivel Provincial, quedaron a cargo, reorientar sus respectivas inversiones educativas para optimizar su eficacia, como así también a reinvertir los recursos resultantes de tal emprendimiento en función de la transformación educativa.

Este proceso de transferencia, analizado desde las distintas perspectivas provinciales, asumió características singulares en razón de las especificidades presentadas por cada provincia. En efecto, se puede señalar que la diversidad de respuestas de cada provincia estuvo asociada a las desiguales capacidades de gestión, a los particulares términos que adoptó la negociación en virtud de la relación de cada una con la Nación, a la percepción del proceso y la posición asumida por los distintos actores provinciales involucrados y, en definitiva, al volumen de servicios y personal que ha sido transferido a cada una de ellas. (Repetto, 2001:74)

Esa capacidad de homogenización del sistema educativo que tuvo el Estado en la conformación del sistema educativo, se contrapone con las discusiones del proceso reformista de 1990. Perazza (2008, p.46) señala que “se entiende al Estado con capacidades insuficientes y debilitadas en el momento de promover mecanismos de inclusión social y de respecto de los derechos educativos de los sujetos”.

Oslak (2001) plantea de algún modo esta pregunta cuando señala que “los procesos de descentralización, privatización y desregulación han replanteado la pregunta sobre "de qué debe ocuparse el estado nacional", aunque la misma se ha formulado casi siempre desde el punto de vista "de lo que no debe hacer" y no desde lo que le resulta indelegable”.

En este sentido, las definiciones vinculadas a las políticas neoliberales, durante la década de los '90, propiciaron la importancia en la transferencia de los servicios educativos desde el Estado hacia la sociedad, la comunidad y la familia. Las definiciones sobre el rol del Estado, estaban más bien circunscriptas hacia un “Estado Eficaz” (Olmos, 2008).

En este sentido podemos señalar que la definitiva descentralización del sistema educativo, y de todos los sistemas de prestación de servicios sociales, se constituyó en el objetivo central de las administraciones nacionales a partir de los años '90, en que se inicia en nuestro país el tercer ciclo de gobiernos justicialistas (Tiramonti, 1996). Sin embargo, el papel del Estado en el planteo de las políticas de descentralización es ambiguo y ello no

⁹³ Ley N°24.826 del 6 de Agosto de 1997.

⁹⁴ Esta información fu extraída de Repetto (2001).

es casual. Por un lado, los planteos vinculan al papel del Estado como indelegable y otros planteos como subsidiario o secundario. En este ultimo planteo, se incorpora además a otros actores como las familias, la Iglesia y el sector privado.

Sin embargo, “las políticas impulsadas desde el Estado Nacional han estado orientadas a dar respuesta a la crisis del modelo de regulación burocrático tradicional y a garantizar la gobernabilidad del sistema a través de la introducción de nuevas tecnologías de gestión y del desarrollo de políticas compensatorias al servicio de la reducción de la pobreza” (Feldfeber, 2009).

Durante la década de los '90, se desarrollan diversas propuestas y discusiones vinculadas a la descentralización, pero que guardan diferencias respecto a estas definiciones de lo público, lo estatal y lo privado; el objetivo de este trabajo, será indagar acerca de esas definiciones.

Bibliografía

Acuña, C.; Kessler, G.; Repetto, F.; (2002); Evolución de la Política Social Argentina en la década de los noventa: cambios en su lógica, intencionalidad y en el proceso de hacer la política social. Universidad de San Andrés y Universidad General Sarmiento. Buenos Aires.

Cassasus, J.; (1993); ¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación?. Mimeo, Chile.

CEPAL-UNESCO; (1992); Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago, Chile.

Feldfeber, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, vol. 15, núm. 28, enero-junio, 2009, pp. 25-43. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N. 18, 421-445.

Filmus, D (1997). “La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”. Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana (Nov. 3-5: San José). CLAD. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica; Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Costa Rica

Filmus, Daniel (1996); Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. TROQUEL. Buenos Aires, Argentina.

Filmus, Daniel (1998); “La descentralización educativa en el centro del debate” en Isuani y Filmus (comps.) *La Argentina que viene*, UNICEF/FLACSO/Norma, Buenos Aires.

Minteguiaga, A. (2008) “Lo público en el campo de la educación: transformaciones recientes en la Argentina transicional y reformista. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. Num. 32. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Quito, pp. 89-101.

- Morduchowicz, A.; (1998); El financiamiento, la asignación de recursos y la mercantilización educativa: hacia dónde va el debate, hacia dónde debería ir. Ministerio de cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Olmos, L. (2008). Educación y política en contexto. Veinticinco años de reformas educacionales en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 48. Pp. 167-185
- Oszlack, O. (2001). Estado y sociedad: nuevas fronteras y reglas de juego, *Enoikos*, Año IX, N. 19, 164-179.
- Perazza, R. (Comp.), (2008). Pensar en lo público. Notas sobre educación y el Estado. Aique Grupo Editor. 1º ed. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*. Nro. 146. Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (Coord.); (2005); Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación Latinoamericana. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Repetto, F. (Coord.); (2001); “Transferencia Educativa hacia las provincias en los años ’90: Un estudio comparado”. Documento 57. FGyS/SOPHIA. Buenos Aires.
- Repetto, F.; (2002); Argentina, Chile y México en la primera década del siglo XXI: las políticas frente a la pobreza como desafío de “Segunda Generación”. *Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional*.
- Rodrigo, L. (2006). “La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90”. Lucrecia Rodrigo. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 17 Núm. 1 (2006) 89-100
- Senen, Silvia. (1994) Una nueva agenda para la descentralización educativa. OEI, *Revista número 4*. Obtenido el 07 de febrero de 2017 en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie04a01.html>
- Suasnábar, C. (2016). Introducción. *Revista Propuesta Educativa* N°36.
- Tamayo S. M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En: Bañón, R, y Carrillo, E. (comp.) *La nueva Administración Pública*, Madrid, Alianza
- Tedesco, J.; (1998); “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”. *Propuesta Educativa*, Año 9, N° 19.
- Tenti Fanfani, E.; (1995); *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. UNICEF/Losada.
- Terigi, F.; (1993); “Diseño, desarrollo y evaluación del currículum”. Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Tiramonti, G. (2005) *Modernización educativa en los 90*. Buenos Aires: Temas, cap. 4. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Brasil.
- Tiramonti, G.; (1996); *Los nuevos modelos de gestión educativa y su incidencia sobre la calidad de la educación*. Serie documentos e informes de investigación, FLACSO/Argentina.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: contibnuidades y exambios*. Ediciones Morata, Madrid.

Título: Aportes para el análisis de las políticas educativas en la Historia de la Educación. Los proyectos educativos del Centenario de la Revolución Argentina
Autora: Laura Susana Guic

Correo electrónico: magisterunla@gmail.com

La cuestión de la crisis educativa actual es abordada por múltiples investigaciones que intentan elucidar, de las políticas públicas, tanto las causas de sus fracasos, como los desafíos para el cambio requerido. El presente trabajo expone los avances en la indagación de la política educativa del Centenario, en relación al gobierno de la educación, en torno a la gestión de José María Ramos Mejía, en la presidencia del Consejo Nacional de Educación, en Argentina, hacia 1910. A través de un abordaje novedoso, se emplean categorías de análisis que construidas para analizar las políticas educativas de las últimas décadas. Estudiar los orígenes de aquellas políticas educativas de los albores del SXX, propicia la detección de variables que produjeran transformaciones visibles en las prácticas de las escuelas hasta el presente; de allí el éxito de su implementación.

Palabras claves: Estado, políticas educativas, gobierno, educación, sistema educativo

Introducción

El estudio de las políticas educativas

La presente comunicación tiene como objetivo exponer los avances del trabajo de indagación que emplea herramientas metodológicas devenidas de la investigación de las políticas educativas, para el estudio de las transformaciones educacionales de los orígenes de la instrucción pública, y así contribuir a la comprensión de los procesos efectivos de cambio que se sostienen a través del tiempo.

Tanto el planeamiento como la gestión de las políticas educativas han sido indagadas con el propósito de afrontar las crisis educacionales de los últimos años en América Latina y en particular en Argentina. Los incipientes estudios surgen como una periodización del Estado planificador que se afianza desde 1940 hacia los primeros años de la década del '50. Así los esquemas interpretativos han ido superando la delimitación de dimensiones estáticas en la comprensión del planeamiento. Desde una interrelación de tres componentes de gobierno: político, administrativo y planificador (Aguerrondo y Lamarra, 1978, p. 391); hacia una ampliación y profundización del sistema referencial, tanto en su marco conceptual como relacional.

En la caracterización y análisis de la evolución de los sistemas educativos en América Latina, se puede establecer que las políticas educativas han estado en el centro del debate, aunque “a pesar de todas las decisiones, acciones y esfuerzos nacionales, la educación en América Latina muestra fuertes desigualdades en cuanto a la atención de los diversos grupos de población, en la calidad de la educación que se ofrece, en los niveles de formación de sus docentes, en la incorporación de los contenidos provenientes de la “Sociedad del Conocimiento”, en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, etc.” (Lamarra, 2007, p. 17)

Otros investigadores, remarcan la “necesidad de una perspectiva histórica que permitiera reconstruir los procesos de surgimiento, desarrollo y resolución de cuestiones sociales, dentro de los cuales las políticas públicas cobran sentido.” (Ozlack, 1990, p.1)

Entonces, para poder desentrañar del contexto de la crisis actual los obstáculos que ponen en el centro del debate la imposibilidad de transformar una educación para el futuro, es preciso revisar en el origen, aquellas políticas educativas que superaron los embates del tiempo, entre lo instituido y lo instituyente.

Marco teórico metodológico para el estudio de las políticas educativas

Es propio de la investigación histórica la exploración de fuentes documentales para el análisis de los discursos que los entranan; lo es también en la Historia de la Educación, donde se emplean las herramientas de la disciplina, aunque sin reparar en las complejidades y particularidades propias del campo. Por ello, el estudio de las últimas décadas de las políticas educativas crea condiciones de posibilidad para examinar los sistemas educativos en el origen, desde una perspectiva superadora, que favorezca la comprensión del pasado, en relación con las necesidades del presente y futuro educativo en crisis.

Por otra parte, surge el problema de consolidar un enfoque desde la perspectiva del gobierno de la educación, poniendo el foco en los debates que se instalan en los espacios de toma de decisión y ejecución de las políticas. Lamarra (2012) propone para el análisis del planeamiento un marco teórico-conceptual, que lo ubica como una dimensión más en el proceso estratégico de gobierno, y ello permite identificar, en el origen del sistema educativo argentino, la perspectiva del gobierno a la luz de categorías que operen, en principio, evitando el estudio fragmentado por etapas; estableciendo la interrelación entre el planeamiento, la política, la evaluación, el seguimiento y evaluación como dimensiones del proceso estratégico de gobierno, (Lamarra, 2006, p.58), sin perder de vista los aspectos distintivos de cada una. Para el autor la planificación es un componente del proceso complejo del gobierno educativo, de allí la matriz que enmarca las dimensiones para su abordaje. Esta forma de mirar las políticas, retroalimentando unas dimensiones con las otras interrelacionadas, evita las situaciones de aislamientos de cada variable, teniendo en cuenta que cada una de ellas tiene lógicas diferentes.

Se propone aquí tomar este esquema para leer -en el origen de la instrucción pública- las políticas del Centenario, como antecedentes de las políticas educativas vigentes, teniendo en cuenta los riesgos de construir modelos categoriales del presente para introducirlos en contextos diferentes de otrora.

Asimismo, la descripción del contexto político, económico, social, cultural y educativo (Lamarra, 2002) favorecen en la exploración de la instrucción pública, la posibilidad de establecer en principio, dos etapas de conformación al interior de su periodización, que para este estudio serán: el de las Presidencias Nacionales (1862-1880) y el Orden Conservador (1880-1916).

La replicabilidad de los marcos teóricos conceptuales configuran una matriz categorial propicia para estudiar una política educativa de principios del SXX: “La escuela del Centenario”.

Una aproximación a las políticas educativas del Centenario

La relevancia de estudiar las políticas educativas en la primera década del SXX, se explica a través de las tesis planteadas por muy diversos estudiosos que las caracterizan

como un consolidado proyecto, que implementara una transformación satisfactoria, en principio, respecto de los objetivos de alfabetización y construcción de la identidad nacional de sus promotores.

Queda claro que poner una política en agenda implica, entre otras cuestiones, poder para instalar el debate y un lugar en el Estado para su implementación, además de recursos para fundarlas y sostenerlas en el tiempo.

La tesis de Juan Carlos Tedesco formulada en la década del '70⁹⁵ acerca del sistema educativo en el origen y sus políticas hacia fines del SXIX y principios del XX, postula que:

“[...] la sanción de las leyes educacionales que organizaron respectivamente los ciclos primarios y superior de la enseñanza, y la práctica de una determinada política educacional coherente en todos sus ámbitos, resultaron los hechos más notables del período, y, por encima de cualquier otra consideración valorativa, la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi todo un siglo, demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia.” (Tedesco, 2002, p.19)

Por su parte Escudé (1990) sostiene que el éxito del proyecto extremista de Educación Patriótica, diseñado e implementado hacia 1908, por Ramos Mejía, “garantizó el fracaso nacional”. (C. Escudé, 1990, pág. XXX); responsabilizando, en parte al fracaso del proyecto liberal argentino, determinándola como variable cultural endógena.

Desde otros enfoques que indagan la educación comparada, por un lado, Ruiz (2016); y la educación como derecho, Scioscioli (2015), por otro, se afirma que la única transformación efectiva, en términos educacionales, es la que se efectúa hacia fines del SXIX principios del XX, por ello es oportuno investigar en las fuentes las construcciones discursivas desde y para el Estado.

Llevando la matriz categorial al origen y abriendo juego a este trabajo se recupera un documento publicado en 1909, por el Consejo Nacional de Educación, en adelante CNE, “La Escuela Argentina en el Centenario”, el citado reúne los proyectos de su presidente el Dr. José María Ramos Mejía.

El médico, hacia 1899 publica un ensayo *Las multitudes argentinas*, donde pone en claro el diagnóstico del problema del inmigrante, y el temor de la elite dirigente a la pérdida del gobierno propio. Es importante señalar que en los primeros años del SXX, este médico argentino, un exponente del espacio de salud, el doctor José María Ramos Mejía⁹⁶, diseña los contenidos del Programa de Educación Patriótica, desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación en Argentina, entre 1908 y 1913 (Guic, 2016).

La aplicación de las dimensiones contextuales (Lamarra, 2002) muestra progresos parciales de la investigación en torno a las inscripciones del proyecto del Centenario:

El diseño e implementación del programa del Centenario se desarrolla en un momento particular de principios del XX, el problema que se observa es el resultado “no deseado” de las políticas inmigratorias. Fruto del problema del desierto argentino resuelto a través

⁹⁵ La primera formulación de su hipótesis se encuentra en la primera edición: *Estado y educación en la Argentina (1880-1990)* Buenos Aires, Ediciones Pannedille, 1970.

⁹⁶ J. M. Ramos Mejía, formó parte del Círculo inteligente de la Argentina de los años del Centenario de la Revolución de Mayo

de las exitosas políticas de inmigración se crea un nuevo problema, la cuestión del inmigrante que fuera una respuesta ahora pondría en riesgo el gobierno propio de la elite dirigente. (Herrero,2010. p. 52). Los hijos de inmigrantes nacidos en el país seguían la cultura de sus padres y por derecho constitucional podrían ocupar cargos en el Estado.

La propuesta educativa de gobierno se llevó a cabo en el marco de un profundo debate, vale decir cuál sería la función de la educación. El roquismo propone en sus mandatos y a través de los proyectos de Magnasco y Saavedra Lamas vincular la educación con el mundo del trabajo (Muzzopappa, 2015, p.91). Es en ese orden conservador de los últimos años del roquismo, el Centenario de la Revolución en Argentina donde desde el gobierno de la educación se diseña, debate, y ejecutan planes de transformación en la educación.

Hacia el Centenario, Argentina desarrolla su economía en el marco de la distribución internacional del trabajo, a través del modelo agroexportador.

Aquí entran dos perspectivas totalmente diferentes para comprender la posibilidad de transformación de la educación en torno a su función. Tedesco sostiene que la expansión del sistema educativo y su orientación, no se realizó en función de exigencias económicas (Tedesco, 2003, p.83) sino en virtud de formar ciudadanos y funcionarios para la burocracia del Estado. Por su parte Cirigliano⁹⁷ afirma que existe una correspondencia activa, que la educación cumple una función económica según los requerimientos del modelo agroexportador.

Respecto del contexto cultural, puede señalarse brevemente que la constitución de la nación, Argentina se identifica con Europa, esto se evidencia en la participación de las monarquías en los festejos del Centenario.

Por último, en cuanto al contexto educativo y su marco jurídico, la Ley 1420 (1884), con sus resoluciones complementarias, y la Ley Lainez (1905) privilegian un formato piramidal, cuya base es la escuela primaria.

La publicación comprende doce proyectos que se diseñan desde la presidencia del Consejo. El objetivo manifiesto es la participación activa de la escuela en los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo, introducidos con una carta de Ramos Mejía que dice: “Esta presidencia piensa que el Consejo Nacional de Educación debe tomar una participación principal en la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo porque es el encargado del orientar el pensamiento de la escuela y porque ésta representa el germen del alma nacional” (Ramos Mejía,1909).

El primero de los proyectos es erigir un monumento al maestro de escuela⁹⁸, considerando que debe honrarse la memoria a los “servidores de la patria”. Si bien no explicita en qué plaza de Buenos Aires se construirá, se dirigen cartas al Poder Ejecutivo Nacional, gobernadores, asociaciones y bancos para solicitar su apoyo. El conocido Tomás Estrada es uno de los designados para las comisiones para la creación. Por otra parte, se solicita la autorización al Congreso de la Nación.

⁹⁷ “...todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. La clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación. Cirigliano G. F. J citado por Tedesco, 2003, p. 83).

⁹⁸ El monumento se erige en 1931 como puerta que hoy se encuentra en forma de Puerta Historiada en el Colegio Carlos Pellegrini. Conmemoración del Día del Maestro, 11 de septiembre de 1933) Consejo Nacional de Educación.

Otro de los proyectos que se detalla es la creación de un Museo Histórico Escolar donde se puntualizan cuáles serán los elementos de reproducción que lo constituyan. En el diagnóstico de situación se plantea que tal museo solamente “existe en el nombre y en una leyenda del presupuesto” (Ramos Mejía, 1909, p. 22). En el escrito se explica la necesidad de crearlo, proveerlo, organizarlo y darle la importancia que requiere”. (Ramos Mejía, 1909, p. 22). La argumentación que sigue es más que interesante, Buenos Aires tiene museo escolar y la Nación no.

El bautizo de escuelas con el nombre de grandes hombres que dieron la independencia de la república y a las damas argentinas por su loable patriotismo, esta es una impronta de la educación patriótica que se sostuvo en el tiempo.

El Atlas escolar que formaba parte de esta política de formación ciudadana, era una pieza de un proyecto más amplio, y en general se lo estudió a partir del conocido el Informe Ramos, que diagnosticaba la falta de apoyo de las provincias y la carencia de material cartográfico necesario a tales fines.

Elementos en común de los proyectos establecidos con el esquema de proceso estratégico de gobierno:

Se establece una necesidad o un objetivo claro, el debate del protagonismo de la escuela en el período del Centenario, con su consecuente del presupuesto, los recursos materiales para su ejecución; no solamente se solicitan, se obtienen.

Se diagnostica previamente la situación que permite ser modificada.

Se organizan comisiones *ad hoc* para la gestión de los proyectos, pero también para el acompañamiento en el funcionamiento a largo plazo.

Se explicitan cuáles serán las instituciones que aportarán recursos económicos y las erogaciones del erario público.

Por último, si bien los diferentes proyectos articulados persiguen en sí los mismos objetivos propios, todos poseen un nivel de concreción material, a saber: un atlas, un monumento, un museo escolar, la ampliación de la sede del CNE, etc.

Para tomar un caso particular al interior de la fuente, se propone releer el Informe de Juan Pedro Ramos (1910) que fuera estudiado en forma fragmentaria como diagnóstico de la situación precaria de los materiales en las provincias, a la luz de la publicación del propio Ramos diez años después de la creación del Atlas Argentino. La lectura de la fuente muestra la debilidad de los estudios posteriores. Si en cambio se enmarca en una matriz ampliada, el atlas es mucho más que un objeto para enseñar, sería parte del diseño de la política educativa del Centenario. El pedido de Ramos Mejía de confeccionar un Atlas Nacional, tiene un objetivo que puede ser leído desde una perspectiva que supere el carácter meramente instrumental que se le atribuye. Es parte de los contenidos educativos que se prescriben. La introducción de mapas en los textos escolares son una muestra de ello.

Consideraciones finales

Si bien el trabajo de investigación continúa es posible hacer algunas reflexiones en torno al proceso de estudio.

En principio es oportuno destacar que este es un enfoque que, junto a otros, permite indagar

los antecedentes de las políticas educativas, y en ese análisis encontrar diagnósticos de los problemas de la educación y de las otras esferas del Estado que le demandan a la escuela transformaciones sustantivas.

Los aportes se complementan con nuevos interrogantes, por un lado, para seguir profundizando en el estudio de los antecedentes de las políticas educativas y por otro, abriendo la posibilidad de extrapolar esas preguntas ante la crisis de las políticas actuales.

En cuanto a las modificaciones del rol de Estado, surge la pregunta por sus antecedentes. ¿Que había en el origen que generó las condiciones de posibilidad para que el estado planifique?

¿Qué indicadores es posible construir para reconocer elementos “exitosos” de una política educativa que se mantiene en el tiempo?

Para seguir avanzando, se requiere la desnaturalización de algunos modos de ser y hacer la escuela que las políticas educativas siguen imponiendo.

Si bien este trabajo se inscribe en un estudio más amplio, cuyo objeto son las memorias de José María Ramos Mejía durante la presidencia del CNE, este entramado permite empezar a andar un camino donde la Historia de la Educación proporcione pistas intelectivas para afrontar los desafíos presentes y futuros. Este es el caso de mirar los antecedentes de la planificación en términos de las políticas públicas educativas, y los indicadores que propusieron sus redactores y ejecutores desde el Estado naciente.

No se debe perder de vista que el modelo que hoy está en crisis, es el que se extendiera por más cien años. La crisis del modelo vigente de las políticas públicas que paradójicamente, encarnan la permanencia del modelo de la modernidad. Mantener vivos los aportes de sus antecedentes desde la construcción del Estado, no implica en absoluto la demonización de esos programas, sino por el contrario la revalorización de su éxito. Esta afirmación no implica una mirada nostálgica del pasado, tampoco quiere decir que se deben implementar nuevamente, sino estudiar de él las acciones, ideologías, debates y visitando tiempos pretéritos en la recuperación de las claves de “éxito”.

Respecto de la metodología empleada se considera un aporte al análisis documental que permite revisar el origen y analizar de las fuentes, los debates, las dificultades; si bien es necesario reconocer los riesgos de poner en *ceteris paribus*, las variables epocales y por ello se considera relevante mantener vigilancia sobre las variables contextuales, que complementan la matriz metodológica.

De los primeros tramos de interpretación surgen claras acciones concretas de las políticas estudiadas en relación a la claridad con que se diseñan y se siguen los proyectos formulados.

Los diagnósticos de la situación actual del sistema educativo, en relación a las políticas educativas por un lado y los diferentes aportes del éxito del Programa de la Educación Patriótica desprenden la necesaria indagación de las políticas educativas, desde donde es posible estructurar indicadores de éxito en la implementación, sin perder de vista el escenario epocal.

Desde su perspectiva jurídica Scioscioli (2015) explora la educación básica en su amplio desarrollo normativo, como derecho fundamental reconociendo al sujeto; desde esta nueva formulación es oportuno revelar la otra cara de la moneda, en tanto el gobierno de la educación desarrolla políticas que implican el reconocimiento de ese derecho, pero que en la ejecución no responde a los objetivos planteados. Desde el gobierno es esencial implementar y evaluar los resultados en campo educativo. Para conocer en principio las políticas educativas, es conveniente entender cuáles son los problemas a los que deben dar respuesta.

Esta perspectiva permite construir conocimiento que contribuya a una lectura diferente de las políticas educativas vigentes para elucidar en el futuro cuánto de las estructuras o de la matriz fundacional pervive en el sedimento de las actuales y cómo pueden capitalizarse aquellos objetivos primigenios para la formulación de políticas que transformen la educación según las necesidades del presente crítico que habitamos.

Para finalizar este trabajo se recupera la necesaria reflexión desde el origen, ya advertida por Juan Carlos Tedesco: “El primer desafío de la nueva gestión educativa consiste en crear una cultura de fuerte compromiso con la educación por parte del conjunto de la clase dirigente del país, como la que existió en la generación de 1880.” (J. C. Tedesco, 2005, pág.144)

Bibliografía

BOTANA, Natalio (1987). *El orden conservador*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
ESCUDE, Carlos (1990) *El fracaso del Proyecto Argentino. Educación e Ideología*. Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires. 1º edición, 207 págs.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002) *Veinte años de educación en la Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (coord.) (2003) *Política, planeamiento y gestión de la educación. Modelos de simulación en Argentina*, Buenos Aires: EDUNTREF

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006). “Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina. Evolución, crisis, desafíos y perspectivas”. En

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Compilador) *Política, Planeamiento y Gestión de la Educación. Modelos de simulación en Argentina*, Caseros, EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N (Comp.) (2009), *Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional*, Buenos Aires, EDUNTREF

FERNÁNDEZ LAMARRA, N (2010) *Hacia una nueva agenda de la educación superior en América Latina*, México DF, ANUIES

FERNÁNDEZ LAMARRA, N y DE PAULA, M.F (Comp.) (2011), *Democratización de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N y AIELLO, M (2012) *Planificación estratégica y evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas*. Disponible en:<http://www.fvet.edu.uy/drupal->

6.16/sites/default/files/La%20Planificacion%20estrategica%20en%20las%20instituciones%20de%20educacion%20superior.pdf

FERNÁNDEZ LAMARRA, N y COPPOLA, N. (2014). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de Educación Superior, en el marco de las políticas supranacionales en JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, n° 1, pp. 67-82. Disponible en: http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/4_JOSPOE_VOL1.pdf

GUIC, Laura (2016) El gobierno del Otro. en: Actas del VIII Jornadas de Historia del Bicentenario. Evocación y reflexiones. Buenos Aires, Fundación para el Pensamiento Argentino e Iberoamericano, pp. 161-169. CD.-ROM. PDF.

HERRERO, Alejandro (2010) Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1962 y 1930, en los niveles primario y secundario (37 a 92) En La Universidad en la Argentina, UnLa 304 p.

MARENGO, Roberto (1991) “Estructuración y consolidación del poder normalizador. El Consejo Nacional de Educación”. En PUIGGRÓS, Adriana (dir.) Historia de la Educación Argentina TOMOIII, Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema educativo, GALERNA, Buenos Aires. (pps 48-71).

MATUS, C (1992) Política, Planificación y Gobierno. Caracas: Fundación Altadir (ILPES/OPS).

MUZZOPAPPA, Héctor (2015) Educación y trabajo en el orden conservador. Ideas albertianas y vanguardia normalista. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Biblos-UnLa, 254 p.

OEI (2010) “Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. Documento Debate. Buenos Aires, OEI. Disponible en www.oei.es/metas2021/todo.pdf

OSZLAK, O. (1990) Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios del CEDES vol. 3 N° 2. Buenos Aires: CEDES.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf>

PEREZ CENTENO, C. y LEAL, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Los casos de Argentina, Brasil y Chile. Educational Policies Analysis Archives, vol. 19, nro. 36. Arizona State University. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>

PUELLES BENÍTEZ M. Y DE URZÚA, R. (1996) “Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos” Revista Iberoamericana de Educación, n° 12 (sep –dic). España: OEI.

RUIZ, G. (2016). La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales. Buenos Aires: EUDEBA; capítulos 3, 5 y 6.

SCIOSCIOLI, S. (2015). La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal. Buenos Aires: EUDEBA; capítulos 1 y 2.

TEDESCO, J.C. Y TENTI FANFANI, E. (2004) Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay; Buenos Aires: BID.
TEDESCO, Juan Carlos (2005) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Siglo XXI de Argentina Editores, Buenos Aires. 168 p.

Fuentes

RAMOS MEJÍA, José María (1909) La escuela del Centenario, Consejo Nacional de Educación

RAMOS MEJÍA, José María (1899) *Las multitudes argentinas*, Editorial Belgrano, Buenos Aires.

Ley 4874 Lainez SOBRE ESCUELAS NACIONALES EN LAS PROVINCIAS (1905)

Ley N° 1420 (1884) Educación común y Decreto reglamentario S/F

Título: Joaquín V. González y los manuales escolares. Una aproximación a sus intervenciones en el sistema de instrucción pública

Autor: Alejandro Herrero

Correo electrónico: herrero_alejandro@yahoo.com.ar

Mi objeto de estudio se ha centrado, desde hace muchos años, en la recepción de Juan B. Alberdi y su programa de la “República Posible” en las políticas de gobierno de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1904). He tratado de evidenciar, en diferentes trabajos, de qué modo en las dos gestiones roquistas se han usado la figura y los escritos alberdianos para justificar sus planes y medidas, sintetizada en el lema Paz y Administración. Mi interés ha girado para indagar, ahora, qué críticas hacen desde el mismo partido gobernante (Partido Autonomista Nacional) a este tipo de política. Con este motivo examino la trayectoria de Joaquín V. González, acotada a sus intervenciones en el sistema de instrucción pública, y sus libros para sede escolar. Sostengo, a título de hipótesis, que desde ese espacio de poder González mina las políticas alberdianas de los gobiernos liberales conservadores.

Palabras Claves: gobierno, revolución, educación, patriotismo, Gonzalez

Introducción

¿Por qué estudiar a Joaquín V. González?

La recepción del programa de la república posible de Juan B. Alberdi durante los dos gobiernos de Julio A. Roca (1880-1886 y 1898-1904), es mi objeto de estudio. He indagado de qué manera, el presidente Roca, desde su primer mandato, efectúa una operación simbólica para legitimar su política de gobierno sintetizada en la consigna: Paz y Administración. Operación simbólica que realiza desde el comienzo de su gestión, con el decreto que firma para editar las obras completas de Alberdi, y con el cuál justifica que éste es el pensador de las instituciones de la república y *Bases* es el libro que había influido en la redacción de la Constitución Nacional (Herrero, 2011). La operación da lugar al pensador de la república, Alberdi y sus *Bases*, donde expone el programa de la república del habitante productor de riqueza, y al ejecutor político, Roca (Herrero, A. 2009). En su segundo mandato, y con el ministro Osvaldo Magnasco, el presidente Roca se propone hacer una reforma de la enseñanza secundaria fundamentada con argumentos alberdianos. Con el propósito de legitimar este proyecto, el gobierno produce una nueva operación simbólica: da el lugar de “pensador de la educación argentina” a J. B. Alberdi y el lugar de sus ejecutores políticos al ministro y al presidente. El proyecto de Magnasco dividió las aguas, durante el debate en el Congreso Nacional, en el propio partido de gobierno (Partido Autonomista Nacional, en adelante: PAN), a tal punto que por pocos votos fue rechazado (Herrero, 2011; Herrero, 2014 y Herrero, 2015). Esto me hizo advertir que en ese momento, 1900 y 1901, era clara una posición negativa de miembros del PAN hacia la política alberdiana.

Con el objeto de indagar aspectos aún no explorados en mi investigación y en el campo de conocimiento sobre la recepción alberdiana durante lo que se conoce como “Orden Conservador”, exploraré en este nuevo estudio, las intervenciones de Joaquín V.

González, miembro del PAN, partido que gobernó el país desde 1880 a 1910, fecha que se disuelve.

González y su diagnóstico

González fue seleccionado por dos motivos. Primero porque ocupa cargos de gobierno, ininterrumpidamente, a lo largo de toda su trayectoria política en distintos niveles nacionales y provinciales, y siempre desde el PAN. Segundo porque fija su mirada en el sujeto del programa de la república posible, el productor de riqueza; le critica que sólo se interesa en su enriquecimiento sin preocuparse por los problemas de los gobiernos ni de la soberanía nacional en momentos que existen permanentes levantamientos armados en el campo político, y se plantean conflictos con países limítrofes, sobre todo con la república de Chile. Esto no quiere decir, en mi opinión, que González cuestione la política económica (libre cambista y agro exportadora), sino que cuestiona que ese sujeto, a sus ojos, es incompleto, ya que enriquece la nación (hecho que lo torna positivo para la sociedad y el estado), pero no está dispuesto a defender a las autoridades constituidas en gobierno ni a la nación cuando éstos se encuentren amenazados. Para decirlo de una vez: El gran problema de González es cómo formar patriotas que defiendan a los gobiernos y a la nación.

González intenta una primera respuesta en el campo literario (Herrero, 2017). En 1888, González sostiene en *Tradición Nacional*, que las leyendas, tradiciones, poemas, relatos, entre otras ficciones, cumplen una función política: forman a gobernantes y gobernados como patriotas. Su modelo, para ofrecer uno entre otros, es el suizo. González dice que Guillermo Tell, es el gran héroe nacional de Suiza, héroe que transmite, en su historia ficticia, los principios de las instituciones de aquella nación.

González lo expresa de este modo: “La Suiza ha fundado su tradición patriótica sobre un mito, sobre un sueño”. Y luego se pregunta: “¿qué importa que la fantasía sea la fuente de su gran epopeya, si sobre ella levanta el coloso de sus instituciones que sirven de modelo al mundo?” (González, 1888, p. 149). Tampoco le importa a González expresar a sus lectores que sus relatos son ficciones, porque su valor, a sus ojos, es el uso y la eficacia, esto es, formar gobernantes y gobernadores como patriotas que puedan distinguir entre revoluciones legítimas y levantamientos armados ilegítimos. Pero una vez editados sus libros literarios, se le presenta a sus ojos otro gran problema: que los gobernantes y gobernados no leen libros (González, 1945, p. 5). Y sin lectura no existe posibilidad de la formación de patriotas.

Si González sería un escritor sin más, aquí terminaría su intervención; o apelaría quizás a otras respuestas dentro del campo literario ante la falta de lectores, pero como es un político que ocupa lugares de gobierno, y está firmemente interesado en formar a los gobernantes y gobernados como sujetos nacionales y respetuosos de las autoridades, hace un desplazamiento para dar una nueva respuesta. Visualiza (o mejor: se convence) que los lectores que busca no están en el espacio literario, sino en el sistema de instrucción pública donde los niños se forman como gobernantes y gobernados (al menos una parte de los gobernados).

El objetivo específico de esta comunicación consiste en indagar de qué modo González sigue dando su respuesta, pero haciendo un desplazamiento del campo literario al campo educativo, dado que ejerce funciones de gobierno en el sistema de instrucción pública, y publica libros para sede escolar.

González, los educadores, y los manuales escolares.

González tuvo, desde el comienzo de su trayectoria política, una relación con los educadores y con el sistema educativo. Hay que recordar que siendo estudiante universitario en Córdoba dicta clases en la escuela normal de dicha ciudad. En su tesis doctoral dedica un capítulo (Estado y Educación) exponiendo su concepción de la instrucción pública; y lo difunde tanto en la edición de su libro y en la publicación más importante del normalismo, *La Educación* (órgano de difusión de la Asociación Nacional de Educación: en adelante ANE). En la ANE se le da un lugar en su publicación, editan el capítulo ya señalado de su tesis en varios números⁹⁹, siguen minuciosamente sus prácticas políticas en el Congreso de la Nación¹⁰⁰, y durante su gestión en la gobernación de La Rioja¹⁰¹. Los educadores de la ANE lo tienen como uno de los suyos, celebran su concepción de la instrucción pública, celebran sus iniciativas legislativas y en el poder ejecutivo provincial, y lo nombran, para que no queden dudas de su valoración, “el diputado de los ferrocarriles y de las escuelas”¹⁰². Además, este vínculo se refuerza, una vez que González ingresa como vocal al Consejo Nacional de Educación (en adelante: CNE) y redacta informes con otro vocal, Benjamín Zubiaur, (fundador de la ANE y de la publicación *La Educación*)¹⁰³.

Cuando González decide intervenir, en la segunda mitad de la década de 1890, en el espacio de la instrucción pública, ya tiene una relación con los educadores del país, y tiene experiencia, tanto para proponer como para tratar de imponer políticas educativas desde la cámara de diputado de la nación y desde la gobernación de La Rioja. Entre 1895 y 1901, sin abandonar su banca en el congreso nacional, produce diversas intervenciones en el sistema de instrucción pública: dicta clases en la universidad, ejerce funciones de gobierno como vocal en el CNE, y escribe y publica una serie de libros en todos los niveles educativos, los cuales son aprobados oficialmente, y de uso obligatorio en sedes escolares, es decir, accede a una comunidad de lectores y de oyentes en un espacio, bien preciso y delimitado, donde se forman los gobernantes y gobernados (Universidad, colegios, y escuelas primarias).

⁹⁹ El capítulo de la tesis titulado “El Estado y la instrucción del pueblo”, se edita en varios números y con otro título en la publicación quincenal de la Asociación Nacional de Educación. González, J.V. El Estado y la Educación. En *La Educación*, Buenos Aires, julio de 1886, año I, n. 11. 171-172; agosto de 1886, año I, n. 12. 182-184; setiembre de 1886, año I, n. 13. 202-203, setiembre de 1886, año I, n. 14. 231-232; noviembre de 1886, año I, n. 18. 282-284; diciembre de 1886, año I, n. 19. 303-303; enero y febrero de 1887, año II, n. 22 y 23.351-352.

¹⁰⁰ *La Educación*, Buenos Aires, octubre de 1887, año II, n. 38. 613.

¹⁰¹ Biblioteca de La Rioja. En: *La Educación*, Buenos Aires, 1889: año IV. 1521.

¹⁰² *La Educación*, Buenos Aires, octubre de 1887, año II, n. 38. 613.

¹⁰³ González escribe varios informes y dictámenes con Zubiaur, los cuáles incluye en dos libros: González, 1900c y González, 1901.

Si focalizamos la mirada en la edición de sus libros, es notable que, entre 1895 y 1901, todos ellos forman parte de sus diversas intervenciones en el sistema de instrucción pública: Apuntes y lecciones de clases dictadas en la universidad¹⁰⁴; un manual para el nivel secundario¹⁰⁵; dos textos escolares para el nivel primario (*Patria e Historias*); y el propio CNE le encarga publicar sus informes, dictámenes, memorias, en dos volúmenes¹⁰⁶. Sin duda, González ha decidido intervenir en el sistema de instrucción pública, y se puede apreciar que el González científico y el González escritor literario se articulan en sus diferentes libros en sede educativa. Sus *Lecciones de Minería* y su *Manual de la Constitución Argentina* están escritas desde una perspectiva científica, la ciencia del derecho (libros destinados a estudiantes del nivel secundario y universitario). En *Patria*, destinado al nivel primario específicamente de 4to a 6to grado, se percibe por momentos el hombre de ciencia y en otros pasajes el escritor de ficciones. Por ejemplo, González escribe como un científico cuando explica por qué la declaración de la Independencia fue nacional y no meramente la opción de algunas provincias como algunos suponen en el campo de la historia, o cuando analiza si en las culturas de los pueblos nativos existe alguna organización política que pueda tomarse como una tradición para la República; y escribe como un escritor de ficciones cuando narra los actos heroicos de Charlone, un inmigrante italiano, que lucha una y otra vez por la independencia Argentina, contra Rosas, y en etapas posteriores. En los relatos del libro *Historias*, también para el nivel primario, apela al conocimiento científico para narrar anécdotas sobre la relación del hombre y ciertos animales de la naturaleza del país (específicamente los batracios) como en el “El Señor del agua”; en estas historias se articula el científico y el narrador.

Su intervención se mantiene firme, además, cuando participa con sus libros en los sucesivos concursos para que sean aprobados de manera oficial y obligatoria en sede escolar. Basta indicar las ediciones aprobadas de sus textos: *Historias*¹⁰⁷ y *Patria*¹⁰⁸. Pero esto no es todo, a su vez se aprueban libros escolares donde se incorporan textos de González (Estrada, 1908; Bunge, 1910; Levene, 1912); o él mismo escribe introducciones de libros escolares, los cuales también son aprobados en muchas convocatorias sucesivas (Levene, 1910 y Levene, 1913).

¹⁰⁴ *Legislación de minas. Apuntes in extenso*, Buenos Aires, Librería de Mayo, 1895; y *Legislación de minas: lecciones dictadas en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Félix Lajuane, 1900.

¹⁰⁵ *Manual de la Constitución Argentina*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía, 1897.

¹⁰⁶ *Enseñanza obligatoria. Censo Escolar del Distrito IV. Publicado por encargo del Consejo Nacional de Educación (1899-1900)*, Buenos Aires, Félix Lajouane, 1900; y *Problemas Escolares (1894-1899)*, Buenos Aires, Félix Lajouane, 1901.

¹⁰⁷ *Historias*: primera edición: 1900, Buenos Aires, Felix Lajoune, 250 páginas; y una tercera edición: 1908, Buenos Aires, Cabut y Cía, 202 páginas. Esta obra había sido aprobada por la Dirección y Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires, para servir de texto de lectura en los años 4 y 6 de las escuelas comunes.

¹⁰⁸ *Patria*: primera edición: 1900, Buenos Aires, Felix Lajoune, 198 páginas; segunda edición: 1906, Buenos Aires, Cabut y Cía, editores, 184 páginas; tercera edición: 1908, Buenos Aires, Cabut y Cía, editores, 184 páginas; cuarta edición: 1911, Buenos Aires Cabut y Cía, editores. Las tres primeras ediciones aprobadas por la provincia de Buenos Aires, y la cuarta edición por la capital, siempre para 4 y 6 grado de escuelas comunes. También se aprueba el texto: J. V. González, *La enseñanza de la geografía física*, Buenos Aires, Lajouane, 1911.

Todo sucede en un cuadro de situación bien preciso. En 1908, como se sabe, se comienza a implantar lo que se conoce como *Educación Patriótica* (Escudé, 1990). Se plantea que en todas las asignaturas se aluda a cuestiones de la patria, por ejemplo, aludiendo a la población argentina, a su territorio, a los símbolos nacionales, a la naturaleza del país, etcétera; y son los inspectores escolares los guardianes del cumplimiento de este programa (Pizzurno, 1908). En este programa de educación patriótica prevalece la formación de los argentinos, y poco se alude a la idea de patria que Alberdi difunde desde *Bases* donde asocia el patriotismo con el inmigrante o el nacional que trabaja y comercia, y con políticas como el trazado de ferrocarriles que unirían más a la república argentina que las constituciones. Levene, en *Como se ama a la patria* (1912) expresa claramente: “Una patria es grande, no tanto por sus riquezas materiales, como por la virtud y el patriotismo de sus hijos” (Levene, 1912, p. 57). Y González en *Patria* sostiene: “Patriotismo es ese amor, esa fuerza, esa ley natural ineludible que ata al hombre a la tierra en que nace, le convierte en un defensor airado y en un trabajador inocente para enriquecerla y hermosarla.” Se puede apreciar, en este breve pasaje, que el trabajo, el trabajador hace la patria, es un valor, pero no es lo dominante como en el ideario de Alberdi. A renglón seguido, González dice para dejarlo claro que el patriotismo “Como amor es fuente de grandeza y sacrificios, como fuerza es agente de cultura y de dominio, como ley es principio eterno que rige la formación y la vida de las sociedades. Es anterior a toda doctrina, superior a toda convención e interés y más poderoso que las voluntades. Por eso es germen de perfección moral, móvil eterno de heroísmo individuales y colectivos, y la única inextinguible fuente de la verdadera gloria” (González, 1900, p. 10). En plena implantación de la educación patriótica son aprobados, en 1908 y 1911 la tercera y cuarta edición de *Patria* de González, sin duda, es un momento donde este libro tiene mayor acogida en el sistema de instrucción pública, y resulta un insumo aún más necesarios para los docentes en sus clases puesto que están obligados a enseñar contenidos patrióticos. Pero a su vez, en las publicaciones oficiales del CNE, como *El Monitor de Educación Común*, se alude positivamente a González y a sus libros literarios. Por ejemplo, Carlos O. Bunge plantea la necesidad y la urgencia de hacer libros patrióticos (Bunge, 1908 y Bunge, 1910b), y señala, al mismo tiempo, que uno de los grandes problemas es que no existen muchos escritos que hablen de las tradiciones o leyendas nacionales, con algunas honrosas excepciones, y entre ellas invoca *La Tradición Nacional* y *Mis Montañas* de González (Bunge, 1911). También en la publicación oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, *La Educación*, se plantea toda una discusión sobre cómo implantar la educación patriótica¹⁰⁹, y se invoca y valor a González y su libro *Patria* (Condori Alcorta. 1908, p. 382).

Todo esto sucede en un momento preciso de la trayectoria de González. Hay que recordar que González accede a las más altas posiciones de gobierno en la primer década del siglo

¹⁰⁹ En 1908 ese pueden leer artículos en *La Revista de Educación*, órgano oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires que aluden a la educación patriótica, y explican cómo debe darse su implantación en las aulas (Cortina Alberto, 1908. 379-381; Condori Alcorta. 1908. 382-384; Celso Latorre. 1908. 655-656); y también se pueden leer otros artículos donde se discute este programa patriótico subrayando que el gran problema no es el patriotismo sino la alfabetización (Romay Francisco. 1908. 445-451; Romay Francisco. 1908. 946).

XX: ocupa varios ministerios y también el de Instrucción Pública, fue el impulsor de la transformación de la Universidad Provincial de La Plata en Universidad Nacional, y luego ejerció la presidencia de dicha casa de estudios por tres períodos hasta 1918; así como también ocupa una banca de senador por su provincia desde 1907. Cuando en los textos escolares incorporan la figura y los escritos de González lo hacen invocando a un hombre de gobierno tanto en el poder ejecutivo, en el poder legislativo y en la Universidad de La Plata. También hay que subrayar, en este sentido, dos cuestiones: primero que Levene y Bunge fueron docentes durante la gestión González en la Universidad Nacional de La Plata, y segundo, que los libros mencionados de Levene, Bunge y Estrada, que compilan textos, siempre reproducen escritos de figuras que han formado parte de la dirigencia política y cultural del país, sean en el siglo XIX o contemporáneas, incluyendo a González en esa larga tradición de dirigentes políticos del país. No sólo logra González imponer sus escritos en sede escolar sino que es incluido, en varios manuales, en la tradición de la dirigencia política argentina como un hombre de gobierno, como un patriota y como un escritor nacional. Aunque no he podido verificar cómo se leen sus textos en las aulas, sí he podido advertir que tanto sus libros como los volúmenes que incorporan sus escritos son de lectura obligatoria y tienen carácter oficial en escuelas comunes de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. González ha encontrado su comunidad de lectores, y quizás en el mejor lugar posible para la formación de patriotas, en sede escolar.

Consideraciones finales: González mina la política alberdiana de los gobiernos conservadores.

El objetivo general de mi investigación es conocer qué políticos del PAN (en este caso González), de qué modo, desde qué espacios de poder, con qué críticas, y desde cuándo, minan el contenido alberdiano de las políticas de los gobiernos liberales conservadores desde 1880 a 1910. Esta comunicación, como una primera aproximación, da cuenta que González interviene en distintos espacios de poder educativo, que su crítica es que el sujeto de la república posible, el productor de riqueza, es un sujeto incompleto, porque crea y sostiene la nación y al mismo tiempo no defiende ni a sus autoridades ni se interesaba por saber sus problemas. González no da una sola respuesta, sino que hemos advertido que da una respuesta en el campo literario donde encuentra un nuevo problema, y finalmente haya una vía más sólida en el sistema de instrucción pública. Si ésta última tiene mayor resultados, a sus ojos, no sólo es porque en sede escolar los estudiantes están obligados a leer los libros, y la voz de González se transforma en voz del estado, sino porque todo esto sucede en la coyuntura más favorable para su lectura, cuando se implanta la educación patriótica, y sus lectores son precisamente el tipo de público lector que estaban destinados sus escritos: los futuros gobernantes y gobernados.

Bibliografía

- BOTANA N. 1987. *El orden conservador*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- BUNGE, C. O. 1910. *Nuestra patria*. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores.
- . 1910b. Teoría de un libro de lectura escolar. En *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, n° 456. Buenos Aires, 31 de diciembre, 573-583.

- .1911. “La enseñanza de la tradición y la leyenda”, en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, n° 458. Buenos Aires, 28 de febrero, 265-279.
- CONDORI ALCORTA. 1908. “Sobre Enseñanza Patriótica. Conversación del secretario Doctor Condori Alcorta, ante los inspectores. Versión taquigráfica.”, en *Revista de Educación*, Provincia de Buenos Aires, n. 8, 9 y 10, Agosto, septiembre y octubre. 382-384.
- ESCODÉ C. 1990. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.
- ESTRADA, T. E. 1908. *Lecturas Argentinas*, Buenos Aires, Ángel Estrada (existe una reimpresión en 1910).
- GONZÁLEZ, J. V. 1900. *Patria*, Buenos Aires: Félix Lajouane Editor.
- .1900b. *Historias*, Buenos Aires.
- .1900c. *Enseñanza obligatoria. Censo Escolar del Distrito IV. Publicado por encargo del Consejo Nacional de Educación (1899-1900)*, Buenos Aires: Félix Lajouane.
- .1901. *Problemas Escolares (1894-1899)*, Buenos Aires: Félix Lajouane.
- .1945. Joaquín V. González, *Intermezzo. Dos décadas de recuerdos literarios (1888-1908)*, Buenos Aires: W. M. Jackson.
- HERRERO, A. 2009. *Ideas para una república. Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas francesas*, Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Lanús.
- . 2011. La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901). En *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. México, D. F. Publicación cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 80. 63-84
- .2011. *Un pensador para la república argentina. La recepción de Juan Bautista Alberdi en la política Argentina de fines del siglo XIX*. Madrid: Editorial Académica Española.
- , 2014. “Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina”: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX. En *Revista Quinto Sol*, 18. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- . 2015. Alberdi, Bases y la Constitución de 1853. En *Revista Épocas*, Buenos Aires: Universidad del Salvador, 9. 54-86.
- . 2017. “Sarmiento y González: el uso de la ficción en dos políticos de gobierno”. En *Actas XVIII Jornadas de Pensamiento Filosófico. Nuestra filosofía frente a los desafíos actuales*. Simposio Historia de las Ideas Argentina, Siglos XIX y XX. Coordinado por Alejandro Herrero y Héctor Muzzopappa. Lugar y fecha: Museo Roca, Fundación para el Pensamiento Argentino e Iberoamericano. Buenos Aires. Fecha: 9 y 10 de junio de 2017. (En proceso de edición).

LEVENE R. 1910. *La historia argentina de los niños en cuadros*, Buenos Aires, Librería Nacional de J. Lajouane. (Introducción del Dr. J. V. González).

-----1912. *Cómo se ama a la Patria*, (con Prólogo del Dr. Osvaldo Magnasco), Buenos Aires: Aquilino Fernández, Editor.

-----1913. *Lecciones de historia argentina*. Buenos Aires, J. Lajouane. (Introducción del Dr. J. V. González).

PIZZURNO, Pablo. 1908. “La educación patriótica. Informe del inspector técnico general”. En *El monitor de la Educación Común*, año XXVIII, n. 425, T. XXVI, Buenos Aires, Mayo 31, serie 2, n. 45. Pp. 233-241.

Título: Las representaciones femeninas en las Tradiciones Históricas de Bernardo Frías

Autora: María Micaela Sosa

Correo electrónico: mariamicaelasosa@gmail.com

Esta investigación surge en el marco de la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta, denominada “La mujer en las Tradiciones Históricas de Bernardo Frías”.

El estudio focaliza en las representaciones sobre la mujer en las Tradiciones Históricas de Salta, fundamentalmente en la interpretación historiográfica del discurso de Bernardo Frías. La misma tiene entre sus objetivos dilucidar la representación que el historiador construyó hacia principios del Siglo XX sobre el universo femenino, donde se percibe la ausencia de la mujer como sujeto de la historia en el discurso historiográfico de Salta. La exclusión e invisibilización de las mujeres en la historiografía se asocia a la hegemonía de la historia tradicional centrada en el análisis del varón, concibiéndolo como el único artífice de la misma. Por ello la relevancia del estudio radica en abordar la historia desde una perspectiva de género, considerando que la mujer es la gran ausente en la historia tradicional.

En este estudio se describe una categoría denominada las mujeres y la educación, que da cuenta del rol de la mujer en el discurso de Frías y la relación que se establece a principios del Siglo XX entre la visión tradicional de la formación de las mujeres y la modernización educativa que se propaga en la época.

Palabras claves: Historia, Tradiciones, Salta, Educación, Mujer

Introducción:

La historia tradicional se caracterizó por excluir, invisibilizar y mantener en una situación de inferioridad a las mujeres, ya que al escribir la historia, se tenía en cuenta el mundo político del que sólo participaban los hombres.

En las primeras décadas del siglo XX, Marc Bloch y Fernard Braudel, fundadores de la (“Escuela de Annales”), comenzaron a postular que la historia debería explicitar procesos más complejos y no solamente los considerados grandes acontecimientos. Se empieza a plantear la idea de ampliar el objeto de estudio de la historia en varios aspectos; considerar no solamente los políticos sino también los sociales, económicos y culturales; teniendo en cuenta otros hechos y otros protagonistas. Por lo tanto, la Historia Social introdujo una nueva visión de la Historia que posibilitó que los historiadores refieran acerca de la vida cotidiana e incluyeran al sujeto colectivo como hacedor de la misma. Esto favoreció la participación de la mujer en la Historia.

La mujer en la Historia fue investigada históricamente desde su rol de hija, esposa y madre, teniendo en cuenta las expectativas masculinas y la ideología social dominante, construyendo el rol de la mujer ideal. En historia, la perspectiva de género se está incorporando como una categoría analítica. A partir de ello es posible rescatar agentes históricas olvidadas por la historiografía tradicional y analizar los presupuestos teóricos con los que se construyó una historia que hizo invisibles a las mujeres.

Esta investigación se basa en los relatos de Bernardo Fría, quien advierte la preocupación por el cambio en la sociedad, ya que este es percibido como un proceso de modernización

que pone en riesgo la continuidad de las formas "tradicionales" de vida, de los valores y costumbres de la sociedad salteña. Este escritor asume como misión preservar las "tradiciones" por medio de la escritura con el fin de salvarlas del olvido.

Las Tradiciones de Bernardo Frías han quedado instaladas en el imaginario social como una de las principales obras que refleja las costumbres de la provincia de Salta. Dentro de este marco interesa rescatar la mirada de este personaje sobre las mujeres, considerando que su narrativa no solamente refleja una posición individual sino, particularmente, una posición de clase y de grupo social que va a ser considerada legítima.

Bernardo Frías retrata la vida de la gente "decente" entre los Siglos XVIII y XIX, contraponiendo la vida de la pequeña burguesía mercantil con la de aquella nueva sociedad que emergía en el Siglo XX. El proceso de modernización que caracteriza este Siglo va a ser percibido como una amenaza al orden tradicional de la vida social. Allí interesa comprender el papel asignado a las mujeres en las esferas públicas y privadas.

Por otra parte, Frías es considerado el padre de la historia salteña. Es merecedor de reconocimiento social por las obras escritas. Según Villagrán los textos producidos por el historiador salteño se emplean como bibliografía académica y escolar y los planteos que realiza se reproducen en materiales de circulación masiva e institucional (2014: 17).

Notas sobre lo metodológico

En este estudio, se consideraron los lineamientos del proceso de investigación cualitativa que proponen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996). Las fases del proceso de investigación no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 63).

Las fases del proceso de investigación representan una herramienta útil al informe de la investigación, cabe aclarar que no son lineamientos rígidos del camino realizado. Estas marcan los diferentes momentos en el que se realizan las actividades, por lo tanto determinan las actividades que se tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto. Estas fases inician con el diseño del proyecto de investigación y culminan con la elaboración final del informe. Taylor y Bodgan (1984) identifican cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica, Informativa.

La primera fase está constituida en dos etapas: reflexiva y de diseño. Como producto final de esta fase, la investigación se concreta en un proyecto de investigación. Estas etapas, se materializan en un Marco Teórico-conceptual y en la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. En la etapa reflexiva se identifica el tema a investigar, en este estudio en particular: la mujer en las "Tradiciones Históricas" de Bernardo Frías; la memoria histórica salteña entre 1920 -1930. Una vez que se decidió el tópico, se buscó toda la información posible sobre el mismo, como también artículos, libros e informes vinculados al tema.

En la etapa de diseño se plantearon interrogantes respecto a qué método y técnicas de investigación se utilizarían para la búsqueda y análisis de los datos. Este trabajo asume un enfoque interpretativo (Angulo Rasco, 2002), a partir del que intenta comprender los

procesos sociales vinculados a la constitución tradicional del rol de la mujer en el discurso que se consolida a partir de la obra de Bernardo Frías sobre la historia salteña.

En la fase de Trabajo de Campo la información que se requiere para la investigación se obtiene a partir de las posibilidades de acceso al campo, en función del fenómeno social estudiado. En el caso de este estudio utilizaron las siguientes fuentes secundarias: El compilado “Tradiciones Históricas” de Bernardo Frías, Fuentes y representaciones de las mujeres: nuevas lecturas, Ensayando una/otra lectura de relatos históricos. Salta, principios del Siglo XX, entre otras investigaciones.

En la fase analítica se reconstruyen significativamente los datos obtenidos; se simplificaron los datos y se seleccionó la pertinente información respecto a la mujer en las “Tradiciones Históricas” de Bernardo Frías. Se resolvió, para ello, elaborar categorías de análisis, que permiten ordenar el trabajo y describir el fenómeno estudiado. La validación y conclusiones de la investigación se obtuvieron a partir del análisis y la reducción de la información en sistemas de categorías vinculadas. Estas conforman el modo en que se presenta el rol asignado a las mujeres en el discurso de Bernardo Frías.

Por último, la fase informativa se materializa en el presente informe de investigación, se realizó de manera gradual, a lo largo del estudio a partir de la información y los datos que fueron analizados.

Tradiciones históricas: una perspectiva sobre mujeres y educación

Las Tradiciones Históricas son significativas por su carácter performativo, referir a la performatividad implica una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. La actuación que podamos encarnar está signada por un sistema de recompensas y castigos. No es un hecho aislado de su contexto social, es una práctica social, una reiteración continuada y constante; el sujeto se ve obligado a “actuar” en función de una normativa naturalizada que promueve y legitima o sanciona y excluye. En las Tradiciones el discurso de Frías se convierte en una verdad, su relato implica un modo de entender y hacer la historia; a través de la obra se producen subjetividades, por el efecto performativo de la repetición ritualizada de actos que acaban naturalizándose y produciendo la ilusión de una sustancia, de una esencia: la salteñidad (Butler, 2010: 88).

Las Tradiciones son escritas y respaldadas con documentos y fuentes, y a la vez Frías relata recuerdos, apoyándose en la autoridad que confiere el haber vivido ciertas experiencias. El discurso de la obra asume la forma de una crónica testimonial. En algunos pasajes el relato hace intervenir las voces de los antepasados, las generaciones hispánicas, tal como describe Villagrán (2014) a continuación:

Frías proyecta una imagen de los orígenes de la sociedad salteña anclada al acto colonial, a la llegada de los conquistadores, y a la vez ofrece fundamentos a las élites locales, quienes, jactándose de ser descendientes de españoles y herederos de sus virtudes, reclaman privilegios. La ascendencia hispana se valora como fuente de cualidades morales, el orden social se explica por ley natural, que distingue entre “superiores” e “inferiores”. En esa pluma se trasluce el esfuerzo por fundar la “aristocracia americana” a la que pertenecería lo más encumbrado de la sociedad salteña, cuantiosos pasajes se dedican a la reconstrucción de los linajes, resaltando el alto grado de “cultura” y “civilización” de los grupos nobles. Así, se contribuye a la invención identitaria de las

élites —como gente ilustrada, afecta a la música, los bailes de salón y las tertulias— y se demarcan claras fronteras y jerarquías entre grupos y actores. Se sanciona el lugar de la cultura culta y la popular.

A través de sus relatos, Frías transcribe tradiciones, costumbres consideradas verdad, mitos, leyendas, prácticas religiosas, ceremonias de casamiento, creencias y supersticiones asociadas a la “decencia” construyendo así una historia de Salta que destaca el papel de la clase privilegiada. Así la obra rescata un pasado colectivo que se restringe a la descripción de las “familias decentes”.

Se rescatan las Tradiciones por ser consideradas dignas de inmortalizar. La inquietud por salvar del olvido a estas está vinculada con el proceso de modernización del Siglo XX, momento en el que el debate por los derechos civiles y políticos de la mujer estaba instalado en la opinión pública; también participaban hombres decididos a apoyar al movimiento feminista; este proceso implica para el autor una amenaza a la continuidad de las Tradiciones Salteñas. En ese contexto la “preservación” y “rescate” de las “tradiciones” es asumida por el escritor como misión y deber.

A través de la lectura de las Tradiciones se realizó la reducción de la información recogida. El primer paso consistió en la categorización de los datos en base a criterios temáticos que se hizo a partir de la selección de las Tradiciones a investigar. El segundo momento implicó el agrupamiento de las categorías emergentes en temas más generales. Luego de la categorización se pudo identificar los temas centrales que interesaban analizar de las Tradiciones, en este apartado haré referencia *las mujeres y la educación*. Esta categoría de análisis refiere por un lado a aquellas mujeres españolas que llegaron al territorio americano con el deber de conservar las costumbres y tradiciones educativas de su país; y por el otro hace alusión a las mujeres pertenecientes a la élite dominante, quienes a partir de 1823 podían asistir al Colegio de Educandas que se funda en la Ciudad de Salta. Así, las mujeres provenientes de España y que acompañaban a sus maridos a estas tierras no sabían escribir y si algunas lo sabían, era por excepción. Aprender a escribir era un oficio exclusivo del varón y si la mujer debía leer, era sólo para manifestar su devoción al culto católico. Para Frías, aprender a leer era imprescindible hacerlo para diferenciarse de los criados y de los esclavos; saber leer permitía mantener *en su debida altura* la dignidad personal y familiar, ya que una dama de *buena casa* que no supiera leer era una vergüenza inaceptable:

...Empapaba así su espíritu en la lectura de los libros devotos; necesitaba de la lectura para rezar en la misa y las novenas de cien santos que se honraban en las prácticas piadosas. Necesitaba saber leer para instruirse y diferenciarse también en esto de sus criados, a quienes no se les enseñaba jota de estas cosas; porque la ilustración no era de oficio ni estado propio del criado, y del esclavo menos¹¹⁰.

La mujer española, en cambio, se caracterizaba por ser *la reina y señora del hogar*, y era más importante que tenga conocimientos respecto a los quehaceres domésticos, que

entretenerse de lecturas *inadaptables o incompresibles para su entender*. Sin embargo en los últimos años de la dominación española, el aprendizaje de la escritura comenzó a extenderse a las jóvenes, hasta convertirse, durante en una práctica y conocimiento para todas en general.

La mayor difusión de los conocimientos de lectura y escritura pueden relacionarse a la institucionalización de la educación en Salta. Así, las posibilidades de acceso a los conocimientos tradicionalmente considerados masculinos pueden vincularse a la fundación del Colegio de Niñas Educandas del Corazón de Jesús. Esta institución fue fundada el 21 de Julio de 1823, por Manuela Martínez de Tineo y Escobar Castellanos. En un principio el Colegio estuvo a cargo de monjas carmelitas traídas con este fin desde la ciudad de Catamarca. A partir de 1887 las Esclavas del Corazón de Jesús se hicieron cargo del establecimiento, hasta la actualidad¹¹¹. El Colegio de Educandas se caracterizaba por estar solamente destinado a niñas y jóvenes de las “buenas” familias de Salta, de *rostros frescos y angelicales*.

Frías narra en dos tiempos claramente diferenciados: el primero es inexacto, anclado en un momento antiguo, lejano y original, mientras que el segundo es un momento específico, actual, situado en el presente de la escritura. Podríamos afirmar entonces que se contraponen el hoy, en el que se perdieron las virtudes heroicas, siendo un tiempo de ignorancia, frente a un pasado remoto, añorado. En esta contrastación entre los tiempos, se pueden comparar los contenidos que se dictaban en esta institución en un tiempo antiguo, acentuado por *todo lo necesario que debía saber una mujer; se enseñaba y se aprendía en ellas no solo los cuatro ramos primarios de instrucción con la doctrina cristiana por inseparable añadidura, mas también todo lo bueno o lo principal de lo bueno que debe saber una mujer, y que hoy por nuestro espíritu revuelto y revoltoso hemos dejado por viejo; pues aquellas niñas salían hábiles para la costura, el deshilado, el bordado y los tejidos*¹¹². Estos eran saberes básicos y necesarios para su vida en el hogar y el modo en que esto se fue modificando a partir de la irrupción de la modernidad: Hacia finales del Siglo XIX se diseñan las bases de un dispositivo pedagógico binario, que pudiera responder a las demandas que la sociedad esgrimía tanto para las mujeres como para los hombres. Las niñas debían estudiar y manejar los *saberes propios de su sexo*. Lo que en principio aludía a cuestiones de belleza, cuidados del hogar, cocina, costura, cuidados de los niños; lo que luego fue denominado como Economía Doméstica¹¹³. La mujer era considerada ante todo, madre, esposa, complemento y acompañante del hombre. La naturalización de las condiciones de madres y amas de casa hizo que ellas sean las responsables de velar por una buena formación de la prole, por la conducta y moralidad del esposo y por la integridad del hogar.

El Estado debió diseñar políticas socioculturales para formar el carácter de la mujer digna de habitar el territorio nacional, la condición femenina se presentó menos como una propiedad natural que como una construcción histórico cultural¹¹⁴. Con la sanción de la

ley 1420, el 8 de Julio de 1884, se establece no sólo la obligatoriedad escolar más allá de las diferencias de clases, credo o sexo, sino que también se diseñan un conjunto de materias vinculadas a la Economía Doméstica, destinada a las mujeres. El objetivo principal era que las niñas pudieran aprender los saberes básicos de su sexo. Para ello se presentó un conjunto de conocimientos orientados a la maternidad y a los quehaceres domésticos. Los temas principales que se enseñaban fueron Puericultura, para que aprendieran a ser buenas madres y Economía Doméstica con el fin de formar saberes útiles para el hogar, como ser la costura, el bordado, la cocina, el servicio doméstico, entre otros (Caldo, 2012: 184).

En tal sentido, el Colegio de Educandas buscaba formar “expertas” en saberes femeninos, ya que se consideraba esencial el dominio de estos conocimientos para el mantenimiento del orden familiar y en consecuencia del orden social. A las educandas se les enseñaban saberes y destrezas necesarias para llevar adelante las tareas y los cuidados del hogar. Era necesario educar a las niñas para que sean capaces de atender a sus hijos, esposos y a su hogar, en todos los aspectos, en este sentido Frías narra que *la esposa pondrá mucho con su amor y su cariño, con la dulzura de su carácter, con su saber o erudición, con su buena voluntad y actividad, pero como reina y señora del hogar, no lo podrá todo dentro de lo posible, si carece de los conocimientos necesarios*¹¹⁵.

Era de gran importancia que las niñas del Colegio de Educandas supieran todo lo vinculado al lavado, planchado, corte y confección, moral, higiene y cuidado de los niños. Se destacaba principalmente labores de punto, que posibilitaban los conocimientos necesarios para bordar, tejer y coser el vestuario de la familia y la ropa de blanco para vestir el hogar; así como los saberes vinculados a la cocina. *Cocinar significaba preparar una serie de manjares capaces de nutrir tanto el cuerpo como el espíritu de la familia nuclear. Una buena ama de casa necesitaba saber la composición química y orgánica de cada ingrediente, con el fin de seleccionar los más saludables y menos riesgosos para el organismo humano.* Se puede interpretar a partir de este relato que estas actividades correspondían al sexo femenino.

A partir del Siglo XX, con la irrupción de la modernidad, Frías relata que a las mujeres *se les carga el cerebro* con la enseñanza de la ciencia y saberes teóricos, como son la química, álgebra, astronomía, mineralogía, sin estar al tanto de los saberes básicos y necesarios *que toda mujer necesita conocer* para llevar adelante a su familia y hogar.

*...por cierto que sin saber preparar un caldo, administrar un purgante, restañar la sangre, ni asentar un remiendo, ni aderezar una mesa, ni poner una lavativa las mismas que mañana van a manejar una familia, y andan dando las gracias a los sirvientes, lo que ha de ser seguramente por el espíritu democrático*¹¹⁶.

En las *Tradiciones*, Salta es identificada por su espíritu conservador, Dios es considerado útil para la marcha del mundo y como garantía del orden social; sin embargo el modernismo es una construcción de un nuevo orden social, considerado como un momento de ignorancia y de incredulidad y a la vez da lugar a una decadencia social y

religiosa. El proceso de secularización de finales del Siglo XX tuvo su impacto más visible sobre la fe católica ya que, según Frías, durante su consolidación se intenta imponer una manera de pensar y de vivir sin referencia a Dios y a su palabra.

En el modernismo *nada se respeta* y es considerado como un *mal* de la depravación de las costumbres. A partir de este proceso el mundo está *rengo*, como consecuencia de que las mujeres empiezan a actuar como los hombres, olvidándose de sus valores y de su misión en el mundo. Así la cultura como valor pareciera perderse entre costumbres y tradiciones que se han ido repitiendo de generación en generación. Además la modernidad está ligada a la noción de espíritu democrático. Según Caldo (2012), la modernidad se evidencia a través de un proyecto elitista de racionalización, disciplinamiento, homogeneización y uniformidad con una dimensión sociocultural que manifiesta la fragmentación de procesos de subjetivación.

El hogar moderno se presenta como algo inédito, sofisticado y abierto a la incorporación de aparatos domésticos como consecuencia de los avances tecnológicos. La educación empezó a representar para las niñas un laboratorio donde ejercitar, en función de su futuro rol social, todo lo aprendido en materias como ser: química, física, biología, geografía y principios básicos de la medicina (Caldo, 2012: 200). No obstante, las niñas de la clase media y alta residían en ambientes frívolos y sólo eran educadas para agradar y lograr un buen matrimonio.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como fin comprender el papel asignado a las mujeres en las Tradiciones Históricas de Bernardo Frías, a fin de arrojar luz a la concepción tradicional sobre las mujeres en la provincia de Salta. Para ello se asume que la narrativa sobre las mujeres destaca un tipo de representación que en Salta opera socialmente como matriz interpretativa y explicativa de la relación entre los géneros tanto en el pasado como en el presente (Villagrán, 2014).

Para organizar dicha matriz interpretativa, se ha construido la categoría *las mujeres y la educación*.

A partir del análisis de las Tradiciones se concluye que es importante reconocer que gran parte de los problemas que afectan a las mujeres a lo largo de la historia de Salta tienen su origen en las estructuras socioculturales del sistema patriarcal. En la representación del sistema jerárquico dicotómico de género, el varón siempre ocupa la posición de dominio sobre la mujer. Por lo tanto, es substancial la construcción de una cultura democrática, igualitaria y tolerante y esto sólo puede ser posible a partir de la deconstrucción del conjunto de estereotipos y roles de género que permiten la desigualdad de condiciones entre varones y mujeres. Para avizorar algún cambio en estas representaciones es fundamental el papel de la educación.

Notas

¹ Frías, B. (2013) Obra Citada. Quinta Tradición. Página 364.

² Vitry, R. (2000) Obra Citada. Página 324.

³ Frías, B. (2013) Obra Citada. Primera Tradición. Páginas 78 -79.

⁴ La Economía Doméstica refiere a la administración y a la contabilidad del hogar; se entiende este término como el arte de dirigir la casa, el estudio de las ocupaciones y actividades domésticas, de los principios científicos en que éstas se fundan y de la formación o el cultivo de aquellas cualidades que hace a una buena ama de casa (Caldo, 2009: 75).

⁵ Caldo, P., Cian, J., Doval, D., Kaufmann, C. y Mauri Nicastro, R. (2012) *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Entre Ríos, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Entre Ríos - EDUNER.

⁶ Caldo, P. (2012) *Una disciplina con urbanidad: La Economía doméstica. Aproximaciones a la problemática desde El monitor de la Educación Común*. Capítulo V en *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Entre Ríos, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Entre Ríos – EDUNER. Caldo (2012). Obra Citada. Página 196.

⁷ Frías, B. (2013) Obra Citada. Primera Tradición. Página 79.

Bibliografía

BARRANCOS, D. (2008) *Mujeres entre la casa y la plaza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.

BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

BUTLER, J. (2016) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

CHAILE, T. (2011) *Devociones religiosas, procesos de identidad y relaciones de poder en Salta: desde la colonia hasta principios del siglo XX*. Salta, Argentina: Editorial Fundación CAPACIT-AR del NOA.

FRÍAS, B. (2013) *Tradiciones Históricas: República Argentina*. Salta, Argentina: Ediciones Universidad Católica de Salta - EUCASA.

GREZ, S. (2004) “Debates en torno a la historia social, una aproximación desde los historiadores”. Chile: Universidad Nacional de Chile.

KOCKA, J. (1992) *Historia social: Concepto, desarrollo, problemas*. Barcelona, España: Editorial Alfa.

MAINERO, M. (2015) *Mujeres como palabras: introducción a la perspectiva de género*. La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata – EDULP.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

TAYLOR, S. Y BODGAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

VILLAGRÁN, A. (2014) *Entre historia y tradición. Reflexiones a partir del proceso de folclorización del pasado en Salta*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Corpus.

VILLAGRÁN, A. (2011) *Luchas y transformaciones sociales en Salta*. Salta, Argentina: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología – CEPIHA.

VILLAGRÁN, A Y VÁZQUEZ, E. (2010) “Ensayando una/otra lectura de relatos históricos. Salta, principios del Siglo XX.” Salta, Argentina: Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología – CEPHIA.

Título: Fortalezas de la política educativa argentina

Autora: Liliana Susana Hurtado Rosales

Correo electrónico: lilianahur@hotmail.com

La temprana vocación alfabetizadora del Estado Argentino que se vio replicada en las provincias, desplegó una batería de normativas, instituciones- oficinas e inversiones y recursos económicos de configuración un entramado educativo de largo aliento. La investigación está situada en la Provincia de Salta y recorrerá el periodo transcurrido entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Las fuentes a consultar son las memorias e informes presentados a las Honorables Cámaras Legislativas por los Gobernadores y Ministros de Hacienda de la Provincia de Salta del periodo, los Presupuestos Provinciales, el Censo Escolar Nacional de 1883-1884, más la obra de Juan Bautista Alberdi, Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina, según su Constitución de 1853, y los apuntes taquigráficos de las clases impartidas por José Terry en la Universidad de Buenos Aires.

Palabras claves: educación, normativas, instituciones, recursos económicos, acción alfabetizadora

Desarrollo

En las últimas décadas del Siglo XIX, el estado argentino- a instancias de la Ley 1420 de Educación laica, gratuita y obligatoria para los primeros años- montará sobre un mosaico de acciones educativas de particulares, religiosos y de los municipios, y ejecutará una política educativa estatal de gran alcance, destinadas a impulsar la transformación de la sociedad mediante su implementación. La presente investigación se focalizará en las formas de financiación de esta acción estatal y de sus derivas, desarrollada en la Provincia de Salta, entre fines del siglo XIX y principios del Siglo XX, para lo cual centraremos la mirada en los recursos creados para solventarla: el tesoro común de la educación- a nivel nacional, y el “Fondo de Escuelas”, en la Provincia de Salta.

De este modo, lo que pretendemos hacer es contestar interrogantes generados a instancias de ciertos presupuestos que rodean a la educación argentina hasta la actualidad, como es su financiamiento, su vocación de lucha contra el analfabetismo, el laicismo y la confianza en su fuerza transformadora en materia cultural- económica y social. También se plantea revisar el tema desde la perspectiva de género.

La Salta de los años de la década de 1880 y siguientes, se encontraba, al igual que todo el espacio político argentino, dinamizada en todos los ámbitos de la vida de la sociedad por una clase gobernante que la historiografía denominó oligarquía. De este modo, el proyecto educativo con alcance nacional del cual la experiencia educativa de Salta es un pedacito, fue una política pública, de alcance nacional encarada por los notables del 80¹¹⁷. La letra constitucional de 1853- 1860 brindó un bosquejo de la organización institucional de la nación con vocación de síntesis del pasado, el presente y el futuro de la nación, encuadrado en los ideales republicano, liberal y democrático. Unificado el país con la incorporación de Buenos Aires y definida su capital, los presidentes Bartolomé Mitre,

¹¹⁷ En esa época se instala un régimen político de notables, excluyente y limitativo de la participación política de la totalidad de la población.

Nicolás Avellaneda y Domingo Faustino Sarmiento empiezan a estimular la emergencia de dispositivos educativos que no desconocen esfuerzos previos dando forma de política pública nacional a la cuestión de la alfabetización y la educación. Después de 1880, la impronta liberar con tendencia centralizadora se acentúa con la gestión del Presidente Julio Argentino Roca a cuya instancia se provee a la acción educativa del estado de una Ley nacional conocida como “La Ley 1420” sancionada en 1884, de educación común-laica y obligatoria hasta sexto grado. Todo este proceso deja claramente establecido que una necesidad sustantiva muy sentida, además casi concomitante con la necesidad de instruir a los hombres para la producción y la política, es la de formar maestras porque el estado, encarna con decisión una violenta acción contra el analfabetismo y compele, mediante diferentes prácticas e instituciones, a las poblaciones en edad de aprender, a entrar en las escuelas.

Ahora bien, el afán instruccional del estado empieza a tomar vuelo en la década del '60 del mismo siglo.

La Constitución y las Leyes y Decretos

Se parte del texto de la obra de Alberdi, referida a la CN de 1853- 1860, él informa que, “...el art. 64, inc. 16 de la Constitución Federal, que atribuye al Congreso el poder obligatorio en cierto modo de: Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración del país, dictando planes de instrucción general y universitaria, y promoviendo la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y canales navegables, la colonización de tierras de propiedad nacional, la introducción y establecimiento de nuevas industrias, la importación de capitales extranjeros y la exploración de los ríos interiores, por leyes protectoras de estos fines y por concesiones temporales de privilegios y recompensas de estímulo”¹¹⁸ El artículo señalado es fundante de la acción promotora del Estado en materia educativa. Los congresistas colocaron en un mismo plano de igualdad con la educación, a la industria, la inmigración, la construcción de ferrocarriles y obras públicas y la importación de nuevas industrias y capitales extranjeros.

Como ya se dijera, la educación integraba, junto con las urgencias de industrias, inmigración, capitales y obras públicas, el mandato que debían cumplir los gobernantes en todos los niveles jurisdiccionales. Así, tenemos que tempranamente y luego de fundado el Colegio Nacional de Buenos Aires, los poderes nacionales investidos, mediante su acción, van ensayando, con rango de Leyes y Decretos, el entramado alfabetizador que regirá a la sociedad argentina hasta bien entrado el siglo XX. Las acciones de hacer la educación son respaldadas con partidas en el Presupuesto Nacional, con lo cual, toda Ley y todo Decreto instituyente del edificio educativo debe tener financiamiento presupuestario. El federalismo también quedará escrito en el texto constitucional cuando refiere a que, “cada provincia asegure por medio de su constitución local la educación primaria gratuita, y como ya se dijo, el art. 64 da entre sus poderes al Congreso el de proveer lo conducente a la prosperidad del país y bienestar de las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria, y

¹¹⁸ Alberdi, J. B. (1854), *Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina, según su Constitución de 1853*.

*promoviendo la industria...*¹¹⁹ Ahora bien, el recurso creado para atender las necesidades de la educación- el Fondo de Escuelas, se integrará con recursos provinciales y recursos nacionales, estos últimos llegarán a la provincia en forma de subvención.

Desde la década del '60 del siglo XIX, la nación distribuye fondos a las provincias- no a todas- para sufragar gastos de educación, así tenemos que en 1864, un decreto dado a instancias del Presidente Bartolomé Mitre, refiere a las cantidades asignadas en el Presupuesto Nacional para el fomento de la Instrucción Primaria. Otro Decreto del mismo año da cuenta del acuerdo distribuyendo becas para que jóvenes sin recursos se eduquen en algunos colegios nacionales, en el año 1865, se repite la norma que, en función de las partidas aprobadas presupuestariamente y destinadas a la instrucción pública, se acuerda la subvención a las provincias, y hasta antes de 1884, las Provincias deben solicitar ser acogidas dentro de la ley de subvenciones, trámite que deben renovar año a año. En Enero de 1869, el Decreto dice textualmente: *...el Presidente, Ha acordado y decreta: 1º, La cantidad de 100.000 pesos fuertes señalada por la Ley del Presupuesto para subvencionar la educación primaria en las Provincias será distribuida del modo siguiente..., [a] Salta, 7.000, total Provincias: 84.000, 2º.- Se destinan 12.000 pesos fuertes para comprar libros, textos que serán aplicados al servicio de las escuelas...*” Y el 14 de Enero del mismo año encontramos otro decreto que reglamenta la forma en que se harán efectivas dichas subvenciones en las provincias, dice así: *El Presidente. Decreta: 1º, Las cantidades acordadas anualmente para la subvención primaria en las provincias, serán distribuidas en tres plazos, 2º, No podrá exigirse la entrega del segundo o tercero de estos plazos, sin rendir cuenta justificada de la inversión del anterior.*¹²⁰ Y otra ley de 1872, establece en su art. 2º lo siguiente: *Las provincias que en virtud de leyes sancionadas por sus legislaturas, destinen recursos especiales para el sostén de la educación popular, y que quieran acogerse por un acto explícito a la protección de esta ley, recibirán subvenciones del Tesoro nacional para los objetos siguientes: 1- Construcción de edificios para escuelas públicas, 2- Adquisición de mobiliario, libros y útiles para escuelas, 3- sueldo de maestros. Art. 3º, Las subvenciones se acordarán por el PEN en la forma y proporciones siguientes: A las provincias de La Rioja, San Luís y Jujuy, las tres cuartas partes; a las de Santiago, Tucumán, Salta, Catamarca, Mendoza, San Juan y Corrientes, la mitad; y a las de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos y Sta. Fe, la tercera parte del importe total que haya de invertirse en los objetos expresados en el art. anterior. Art. 5º, no se acordará cantidad alguna para la construcción de un edificio de escuela, sin que se hayan presentado previamente al Ministerio de Instrucción Pública el plano y el presupuesto del edificio....*¹²¹ De este modo, se ha podido exponer las acciones y decisiones adoptadas, que en parte, parecieran estar informadas por criterios nacidos al calor de la práctica ensayada, situación que se perfeccionará a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 en la cual Se establece el Consejo Nacional de Educación, dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, que entre sus funciones figura la de “Atender y promover por lo relativo a las provincias, a la ejecución

¹¹⁹ Alberdi, J. B. (1854), Op. Cit.

¹²⁰ Censo Escolar Nacional de 1883-1884

¹²¹ Censo Escolar Nacional de 1883-1884

de las leyes de 23-09-1870, sobre Bibliotecas Populares y, de 25-09-1871, sobre subvenciones a la educación común, solicitando al PE los recursos necesarios para tal objeto y dictando las medidas que creyese convenientes para asegurar el empleo de dichos recursos”¹²²

Del mismo modo, desde muy temprano, se desarrolla un proceso de institucionalización de la educación pública de carácter nacional. Luego de su incorporación de Buenos Aires al vasto territorio de la nación, sus instituciones educativas que sirven de modelo a los colegios nacionales, además, desde tiempo atrás, Buenos Aires contaba con un Fondo para la educación. En 9 de Diciembre de 1864, mediante un Decreto, se crea el Colegio Nacional de Salta, la norma informa lo siguiente: *Bajo la denominación de Colegio Nacional de Salta, se establecerá en la Provincia de ese nombre, una casa de educación científico- preparatoria, en que se cursarán las letras y humanidades, las ciencias morales y las ciencias físicas y exactas, 2º- La enseñanza durará cinco años y se ajustará al programa de estudios que rige en el colegio nacional de Buenos Aires, que servirá de base, así como su reglamento, para el régimen interno, 3º- Este Colegio será regido por un Rector y director de estudios y tres profesores, 4º- Serán educados en él, por cuenta de la nación, veinte jóvenes pobres de las diversas provincias, según la distribución que se hará por un acuerdo especial. Se admitirán además, los alumnos internos y los externos que admita el local, 5º- Los alumnos internos solo pagarán lo que costare su mantenimiento, lo que se estima por ahora en nueve pesos, y los externos únicamente un peso al tomar su matrícula cada año, 6º- Será condición precisa para ingresar a este colegio, saber correctamente, leer, escribir y las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética, 7º- El rector y director de estudios propondrá al gobierno los profesores que hayan de compartir con el las tareas de la enseñanza, 8º- El gobierno dictará oportunamente las disposiciones necesarias para que los certificados de estudios que expidiere este colegio sean admitidos como válidos en las Universidades de la República, a fin de ingresar a estudios mayores u optar a grados universitarios¹²³.*

A los Colegios Nacionales siguen las escuelas normales para la formación en el magisterio, estas hubieron de mujeres y también de varones. La Ley de 1875 en su texto expresa: *Art. 1º, Autorízase al P. Ejecutivo para establecer una Escuela Normal de Maestras, de instrucción primaria, en la capital de cada Provincia que la solicite y que ofrezca como base un local adecuado, de propiedad provincial o municipal, o que lo construya con el concurso de la nación, con arreglo a la Ley general de subvenciones. Terminado el primer curso de enseñanza, el P Ejecutivo entregará las escuelas Normales a las Provincias que se obliguen a sufragar los gastos que demande su sostén, ya sea en su totalidad, o acogiéndose a la ley de setiembre 25 de 1871. Art. 2º, Anexa a cada escuela normal, se establecerá una Escuela graduada que sirva de escala para los estudios normales y al mismo tiempo de curso práctico para las institutrices que se trate de formar.¹²⁴*

¹²² Ley 1420, Cap. VI, inc. 26

¹²³ Censo Escolar Nacional de 1883-1884

¹²⁴ Censo Escolar Nacional de 1883-1884

La Escuela Normal de Paraná, se funda el 13 de Junio de 1870. La enseñanza era gratuita pero se distribuyeron 70 becas por cuanto no existía el régimen de internado. Cada provincia podía becar alumnos en un número igual al de los diputados que tuviera en el Congreso.

El positivismo tuvo su principal centro de difusión en la Escuela Normal de Paraná y en las subsiguientes escuelas de esa modalidad diseminadas por todo el país y la Escuela Normal de Salta es una de ellas, fundada en 1882. En ellas se originó una corriente pedagógica denominada “normalismo”, que se caracterizó por la valoración de lo europeo frente a los hispano criollo, la adhesión reverente al progreso científicista, que se tradujo en un enciclopedismo y el criterio de que el magisterio es un sacerdocio laico, con la sacralización de la idea de patria y de sus símbolos y un fuerte sentido de la autoridad.

Las mujeres, maestras normales educadas para educar, están para “servir” a las necesidades de aspirantes a maestras, preceptoras y auxiliares. En esta parte de la investigación, consultamos los informes de los Gobernadores y los Ministros de Hacienda del período que estamos analizando- levantamos los datos referidos al CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA que en 1910 cambia su nombre por CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. Los informes presentados por el Gobernador de la Provincia, el Dr. Miguel S. Ortíz, de los años 1881- 1882, siendo por ese entonces Secretario del Consejo de Instrucción Pública Don Florentino M. Serrey, dicen que los inscriptos, varones y niñas, en las escuelas provinciales- nacionales y municipales de la provincia, entre los años de 1872 a 1882 son los siguientes:

V/N	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882
VARONES	2680	2703	--	2087	2179	--	2130	2149	2468	2695	3769
NIÑAS	1835	2159	--	1189	1767	--	1907	1762	1549	1822	2550

Una lectura atenta al cuadro que estamos exhibiendo nos permite afirmar que el número de niños, supera en más de mil a las niñas que concurren a las escuelas. Si tomamos el año 1882 vemos que se inscribieron 3769 niños y 2550 niñas y creemos que este es un tema que encuentra su explicación en la ideología patriarcalista, conclusión que deriva en múltiples desarrollos del que tomaremos algunos aspectos. También en los informes y las memorias consultadas se escuchan voces acerca de que los padres y tutores no valoran el bien de la posibilidad de que sus hijos concurren a las escuelas para recibir la educación que los sacará de la ignorancia. Este juicio va acompañado con una justificación referida a que los padres prefieren colocar a los niños y las niñas en el ámbito del trabajo.

Afirma el Sr. Gobernador en el mismo informe que “ el cuadro demuestra que tenemos 1794 alumnos más, que el año 1872, también es preciso tener presente que la población ha aumentado considerablemente y se le puede calcular apoyados en datos fehacientes, en no menos de 130.000 almas; lo que da un promedio educacional de un alumno por cada 20 habitantes, proporción muy baja y que demuestra el atraso del país. Quedan sin educación al menos 13.000 niños, esto es, las dos terceras partes que están en condiciones de recibirla. Desde luego, la diseminación de la población, en nuestro vasto territorio, se destaca como el inconveniente más insuperable. No obstante que el Consejo tiene por regla crear la escuela donde quiera que existan veinticinco niños en estado de

*educarse... Otro de los obstáculos graves al progreso de la educación es la falta de preceptores... Muchas escuelas están cerradas porque materialmente no hay con quién proveerlas*¹²⁵.

En el mismo mensaje encontramos justificaciones para las recién creadas Escuelas Normales y en especial para la Escuela Normal de la Provincia de Salta, dice el Sr. Gobernador que *“Comprendiendo esto, el gobierno ha puesto todo su empeño en fomentar la carrera del magisterio. Solicitó y obtuvo del Gobierno Nacional la provisión de diez becas más en la Escuela Normal, de manera que hoy tenemos veinte niñas educándose para maestras. A estas hay que agregar quince que estudian con beca en el Colegio de Jesús y que se han elevado a 25 por el presupuesto recientemente sancionado. Se ha hecho este aumento para poder dar una beca a cada departamento de manera que pueda formar su futura maestra”*¹²⁶.

La fundación de escuelas profesionales anexas a los Colegios Nacionales, es un esfuerzo que en pocos años florecerá en Departamentos y carreras universitarias, para su fundación la Ley establecía: *Autorízase al Poder ejecutivo para invertir hasta la cantidad de doce mil pesos fuertes, en los gastos que ocasione la instalación de un Departamento de enseñanza profesional de Agronomía, en cada uno de los colegios nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza.*¹²⁷

En este contexto, alentado por la búsqueda de soluciones para a) extender la alfabetización a las poblaciones asentadas en el territorio del país y la que continuaba llegando, b) Extender y fortalecer La débil nacionalidad, c) proporcionar brazos para el desarrollo económico con vistas a reforzar la participación del país en el mercado externo capitalista, se amplía la estructura institucional de la Instrucción Pública Nacional, a la que se suma en 1905, las escuelas rurales infantiles, mixtas y elementales que se fundan, a instancias de la Ley Láinez N° 4874, en todas las Provincias. Una referencia clara a estas escuelas la encontramos en el mensaje del Gobernador de la Provincia Don Avelino Figueroa, en los cuadros anexos donde se da cuenta de la existencia de escuelas amparadas por la ley N° 4874, habiéndolas tanto en la capital de la provincia y en todos los pueblos y departamentos del interior. En total funcionan, una escuela elemental y ochenta y siete infantiles.

Antes de pasar al análisis de las Leyes de Presupuesto, es importante hacer una primera reflexión ya que el proceso investigado y puesto a consideración en esta ponencia no se encuentra libre de contradicciones. Por un lado, puede decirse que el federalismo y las autonomías provinciales, en lo que compete al mantenimiento y financiamiento de sus instituciones, queda desdibujado por la fuerza del centralismo con que se plantea la política educativa de alcance nacional justificada por la necesidad de crear y fortalecer la nacionalidad, unificar los planes de estudio con un mínimo de enseñanza y por la obligación del estado de propender a la civilización y bienestar de la población. Con respecto a las provincias, estas exhiben sus erarios deficitarios que obstaculiza en parte el

¹²⁵ ABHS, Mensaje del Gobernador de la Provincia Dr. Miguel S. Ortíz al abrirse las Sesiones Legislativas, 1881- 1882.

¹²⁶ ABHS, Mensaje del Gobernador de la Provincia Dr. Miguel S. Ortíz Op. Cit.

¹²⁷ Censo Escolar Nacional de 1883- 1884

cumplimiento del mandato constitucional de sostener íntegramente sus instituciones educativas por lo cual van a solicitar al gobierno nacional se las incluya en la Ley de subvenciones. Es importante destacar que desde mucho antes de 1884, las provincias contaban para atención de la educación en sus jurisdicciones, con el Fondo de Escuelas cuya composición siguió en un primer momento, el modelo del Fondo de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y luego de promulgada la Ley 1420, ésta será guía para la conformación del Fondo de Escuelas en las provincias. La ley de Educación Común, en el Cap. V se dedica a establecer la estructura del Tesoro común de las Escuelas y del Fondo escolar permanente. En el art. 44 determina las materias y los porcentajes que aportarán al Tesoro común de la educación: el 20% de la venta de tierras nacionales que no sean de las Provincias, el 50% de los intereses de los depósitos judiciales de la Capital; el 40% de la contribución directa de la Capital, territorios y colonias nacionales, el 15% de entradas y rentas municipales, el interés que produzca el fondo permanente de escuelas que se establece por esta Ley y que ya existe, el importe de derecho de matrícula escolar, a razón de un peso por niño en edad escolar- con excepción de los indigentes, el importe de las multas que imponga la autoridad escolar en casos de incumplimiento de deberes establecidos en esta Ley- las cuales no podrán exceder de 100 pesos mn, los bienes que por falta de herederos correspondiesen al fisco nacional, el 5% de toda sucesión entre colaterales con excepción de hermanos, el 10% de toda herencia o legado entre extraños como de toda institución a favor del alma o de establecimiento religioso- cuando la sucesión exceda de mil pesos y sea abierta en la jurisdicción de la capital o territorios nacionales, Las donaciones en dinero, bienes muebles o raíces y títulos que se hiciesen a favor de la educación común de la capital y territorios nacionales, los fondos que actualmente posee la administración de escuelas públicas de la capital, las sumas que el congreso destine anualmente en el presupuesto general para pagos de sueldos y gastos de la Dirección General de Educación, y especialmente para el sostén de las escuelas públicas de la capital y territorios nacionales, costo de edificio, mobiliario, útiles y libros. Ahora bien, en la Provincia de Salta, las rentas destinados a atender los gastos de la educación de la Provincia se denomina “Fondo de escuelas” y se compone con el 20% de derecho adicional sobre los impuestos fiscales, la 3era. parte de las rentas de las Municipalidades y el 20% de derechos adicional sobre sus impuestos, la mitad del producido de la venta de tierras públicas, las utilidades de la caja de depósito y consignaciones de la Provincia, LA SUBVENCIÓN NACIONAL, la subvención provincial, las donaciones particulares.

Determinadas las fórmulas para la generación de fondos nacionales y provinciales para la educación, es importante revisar la realidad de la Provincia de Salta en Materia educativa para lo cual escuchamos al Gobernador Ortíz narra en su mensaje diferentes dificultades por la que atraviesa la implementación y extensión de la educación en la provincia. El apunta que *“Otra de las dificultades serias que se oponen a la difusión de las escuelas, es la falta de edificios... donde puedan funcionar... En la ciudad actualmente se edifica, con todas las reglas de las construcciones escolares, una bella y espaciosa escuela, donde pueden educarse 280 niños, y cuyo costo es de 30,300 pesos bolivianos.* Prosigue dando cuenta de las soluciones, dice lo siguiente *“El terreno en que el edificio se levanta es espacioso, tiene cincuenta y tres varas de frente a la calle de Buenos Aires por cien de*

fondo a la calle General Güemes, de manera que tendrá grandes patios, jardines y gimnasio donde los niños se eduquen sin afectar a su salud.”¹²⁸

El Dr. Ortíz se refiere a otros temas que nos permiten apreciar la fuerza y el alcance de la política nacional educativa imperante a fines del Siglo XIX en la Nación y la Provincia de Salta, el Gobernador dice *“De libros y útiles se hizo un pedido a la Comisión Nacional de Educación de más de seis mil pesos, el que ha llegado hace pocos días y comienza a repartirse.* Por último hace una caracterización de la currícula adoptada en las Escuelas, se refiere a que *- Antes nuestras escuelas eran de primeras letras mas hoy abarcan un vasto programa de enseñanza que comprende la Gramática, la Geografía, la Aritmética, La Historia Sagrada y Argentina, La Moral, religión y urbanidad, Lecciones sobre Objetos, Nociones de Cosmografía, Física, Química, Historia Natural y Agricultura, Dibujo Lineal y natural, Música e Instrucción Cívica.*”¹²⁹

En el párrafo que toca el tema del Tesoro Común de las Escuelas, se enumera entre sus recursos el producido por matrícula. A través del cobro de matrícula, la educación va a contar con fondos propios mucho antes de 1884. En el año 1877, hallándose reducidos los recursos con que provee el presupuesto al sostén de los establecimientos nacionales de educación, el Presidente de la República dispone, mediante ley, que en todos los establecimientos de educación Secundaria y Profesional que la Nación costea y dirige, se cobre a los alumnos un derecho de matrícula, de dos pesos para la capital y un peso en las provincias. A la matrícula, seguirá el cobro de certificados de estudios.

El desarrollo y ampliación de la educación genera todo un proceso de creación y perfeccionamiento de institutos e instituciones. Entre los institutos podemos nombrar el Presupuesto que en función de los gastos que generan las nuevas institucionalidades, amplía y recrea sus recursos creando nuevas materias imponibles e impuestos. El otro instituto que se va perfeccionando es el del control del erario público y en este sentido lo que puede observarse en este periodo es la instrumentalización y fijación de los procesos de control cuya última instancia de control se fijará en cabeza de las oficinas económicas y financieras estatales como la Contaduría de la Nación y otras. Entre las instituciones que se definen mediante la acción educativa nacional, están el Ministerio de Justicia-Culto e Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación que poseía existencia jurídica desde 1871. Este último centralizará todas las funciones y acciones vinculadas a la educación en general y será la instancia de comunicación con los organismos financieros y de control estatal. En las jurisdicciones provinciales, poco a poco se tenderá a duplicar el proceso mediante la competencia jurisdiccional provincial, así tenemos a la institución encargada de velar por todo lo relativo a la educación, denominado Consejo General de Educación.

Las acciones educativas promovidas y concretadas por la nación y las provincias coinciden con una serie de procesos y acontecimientos que contribuyeron a definir las dimensiones de la vida pública y privada de la sociedad argentina. Así tenemos, 1880, año emblemático mil veces explicado en la historiografía, la crisis de 1890 y la ley Sáenz Peña.

¹²⁸ ABHS, Mensaje del Gobernador de la Provincia Dr. Miguel S. Ortíz Op. Cit.

¹²⁹ ABHS, Mensaje del Gobernador Dr. Miguel S. Ortíz, Op. Cit.

Presupuestos nacionales y presupuestos provinciales

Ahora nos dedicaremos a las fuentes cuantitativas. Se iniciará el apartado con datos de Nación y para ello convocamos la voz de José Terry, quien, a fines del siglo XIX explica las causales del aumento del gasto público del estado diciendo: En nuestro país, entre las causas generales del aumento del gasto es la mayor extensión en las atribuciones del Estado. El catedrático de la Universidad de Buenos Aires sostiene que *“la instrucción pública, que entre nosotros es costeada por el estado, el correo, el telégrafo, la beneficencia, las obras públicas costeadas en gran parte por el estado, ferrocarriles, puentes, etc., son otras tantas causas de mayores gastos... que afectan a países como el nuestro, que recién tiende a organizarse definitivamente, que ha carecido de todo progreso, pobre, escaso de capitales y necesitado en consecuencia de la acción del gobierno.”*¹³⁰

Ahora bien, mediante la investigación se pudieron reunir datos importantes para explicar la dinámica y los procesos que acompañaron el desarrollo de la política educativa en la Provincia de Salta y especialmente aquellos que explican el financiamiento de dicha acción educativa, sus características y particularidades. Antes de insertar la información cuantitativa informamos que la misma aparece segmentada y no siempre homogénea debido a las características de las fuentes consultadas aunque creemos que la información que se brindará es relevante y necesaria para continuar estudiando e investigando, desde una perspectiva económica, el entramado alfabetizador fundante de la Educación argentina.

Ya nos referimos a cómo se compone el Fondo de Escuelas en la Provincia, ahora ofrecemos un cuadro que da cuenta de lo accidentado del proceso en virtud del estado del erario provincial en el período, más contingencias naturales, marchas y contramarchas en cuanto a la definición de la política que en suma, impactaron en su desarrollo a través de la posibilidad de su financiamiento. Presentamos el siguiente cuadro donde se puede apreciar el Fondo de Escuelas de la Provincia desagregado:

CUADRO DEMOSTRATIVO: FONDO DE ESCUELAS DESDE 1874 HASTA 1882

RENTAS	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882
20%ADIC.S/IMP . FISCALES	9289,34	21003,33	14995,73	14534,17	6050,00	2178,62	10948,00	9010,00	12754,36
3ª parte y 20% imp. Munic.	8127,43	32569,38	22293,23	19911,30	29536,78	29794,13	38605,52	35154,50	55602,29
Multas Judiciales y conm. De penas	--	--	10,00	219,62	--	45,25	455,00	134,75	280,00
3ª parte de multas policiales	--	--	--	--	288,14	482,34	63,75	363,16	252,47
Mitad del producto de tierras públicas	--	--	--	25,25	--	--	--	--	--

¹³⁰ Terry, J. A, (1898), *Finanzas, Apuntes taquigráficos de las conferencias dictadas por el catedrático de la materia en la Facultad de Derecho, tomados por Luis A. Folle y Carlos M. Biedma*, Imprenta de M. Biedma e hijo, Buenos Aires, Pp. 219- 222

SUBV. NACIONAL	49292,91	18760,41	-.-	43251,72	18730,76	12997,60	26453,54	5786,47	8480,11
SUV. PROV	-.-	-.-	-.-	4022,65	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
DONACIONES PART.	-.-	-.-	-.-	17,00	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-
ENTRADAS EVENTUALES	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-	142,00	81,00	119,37
TOTALES	66646,68	62333,12	37298,96	81981,71	54665,68	45427,94	76667,81	50529,88	77488,60

Cuadro Nº 3, extraído de la Memoria presentada a las Honorables Cámaras Legislativas de la Provincia por el Ministro Secretario de Gobierno Doctor Abrahán Echazú, correspondiente a los años 1882- 1883, siendo Gobernador de la Provincia Don Miguel S. Ortíz.

El Gobernador explica el cuadro precedente de la siguiente manera y además, continúa remarcando las problemáticas con la que se encuentra el rumbo que ha tomado la educación, la cita larga que transcribimos dice así “ *Como se ve, la Municipalidad de la Capital es la que costea la mitad de los gastos de la educación y cumple a mi deber manifestar la puntualidad y honorabilidad con que esos fondos son entregados al Consejo. Cuando me recibí del Ministerio, la Nación adeudaba más de 20. 000,00 pesos por subvenciones atrasadas...* ”. La situación planteada resalta el atraso de la subvención nacional que es una constante que observamos en casi todo el período que analizamos. En el mismo sentido, los gobernadores se quejan porque el Fondo de Escuelas, que es exclusivo para afrontar los gastos de sueldo de las maestras- es utilizado para sanear otros gastos y de ese modo queda desatendida la educación y atrasado el pago de los sueldos a las maestras.

En el campo educativo ordenado desde la perspectiva patriarcal, se puede apreciar en las fuentes la fuerza de la representación que encarna la investidura de “Inspector”- o- “Inspector viajero”, cargos ejercidos exclusivamente por hombres, generalmente blancos- educados en las profesiones liberales o maestros normales egresados de escuelas normales de varones existentes en otras provincias argentinas. En 1887, se deja en claro que otra institución que surge de la letra de la Ley 1420 son los sub inspectores- cuerpo conformado por ciudadanos varones los cuales deben atender contingencias del proceso alfabetizador para lo que se los faculta primero a que estimulen el envío de los niños y niñas en edad de aprender mediante exhortaciones a padres y tutores y en última instancia- quedan facultados para penar a los padres- tutores y responsables, que no cumplen con hacer que la letra obligatoria de los seis años de educación elemental, se cumpla.

Las quejas sobre la inexistencia de ciudadanos voluntarios que quieran conformar los consejos escolares de distrito porque significa, para el candidato abandonar sus negocios propios, es otra de las fallas del sistema que se repite a lo largo del periodo que estamos analizando porque estos cargos son gratuitos.

Entonces para ir haciendo clivajes en clave de género decimos que, se evidencia la existencia de barreras difíciles de franquear, por parte de las maestras, quienes estando preparadas para ejercer cargos de decisión por fuera de la escuela, no les es permitido ser inspectoras- supervisoras ni tampoco sub-inspectoras, en este período, a no ser ejercer el cargo de Directoras de Jardines de Infantes.

Es importante destacar que en momentos de la fundación de la Escuela Normal de Salta, el presupuesto de la Instrucción Pública de la Provincia para este periodo asciende a 212.071,82 pesos bolivianos que es casi igual al presupuesto de la provincia que asciende a 223.306 pesos bolivianos¹³¹. Ahora bien, ¿qué conclusiones provisorias podemos extraer de comprobar que apenas iniciada la labor de la Escuela Normal, el presupuesto del Consejo de Instrucción Pública es casi igual al Presupuesto de la Administración de toda la Provincia de Salta? Para dar respuesta a este interrogante se pueden deslizar diferentes derivas pero es evidente que de lo que se trata es de la existencia de un proceso educativo y alfabetizador temprano, el cual va a ser coronado con la fundación de la Escuela Normal de Maestras. Enseguida ofreceremos datos relativos al número de maestras tituladas y no tituladas que permiten pensar que el campo educativo de primeras letras fue propicio para reconocer las capacidades y posibilidades de enseñar y cuidar a las “idóneas”¹³²

En la memoria presentada por el Ministro secretario quien se refiere al Departamento de Instrucción pública de la Provincia, dando a conocer información correspondiente al año 1887, el Ministro Secretario hace sentir quejas y deseos que dan cuenta de ciertas problemáticas como la falta de edificios, a lo que el Ministro muestra los avances realizados en su gestión, en ese sentido: *Se encuentra terminado el edificio en que desde hace meses funciona la Escuela Graduada y el Consejo de Instrucción Pública. Este último edificio ha sido cedido al Gobierno Nacional, para el establecimiento de una Escuela Normal de Varones...*¹³³ La última noticia que comunica el Ministro da cuenta del reiterado pedido que hace la Provincia al Gobierno Nacional acerca de la necesidad de fundar una Escuela Normal de Varones- y en este momento hasta se ha donado un edificio a la Nación para agilizar dicho pedido que llega hasta nuestros días sin concretarse- La solución fue transformar la Escuela Normal de Maestras en Escuela Mixta, pero ese cambio ocurrió tiempo después.

Avanzando en el tiempo, en 1910, en el mensaje del Gobernador de la Provincia, Don Abelino Figueroa y siendo Presidente del Consejo General de Educación de la Provincia Don Abel Zerda, el Gobernador da cuenta en estos términos del Consejo General de Educación: *De la escasez de maestros diplomados y de elemento preparado para la enseñanza, creo que sería de excelente medida el establecimiento de cursos temporarios en los meses de vacaciones que tengan por objeto preparar a los maestros sin diploma en las materias cuyos programas se confeccionaría si la idea tuviera buena acogida. Dado el buen resultado obtenido en muchas provincias donde se han establecido estos cursos, creo que en Salta el éxito estaría asegurado, siempre que se contara con una buena organización. Pienso que de ellos saldrían maestros mejor preparados que los formados hoy, mediante el sencillo examen que rinden para optar al título supletorio de maestro o preceptor provincial.*¹³⁴

¹³¹ El presupuesto de los primeros años de la década de 1880 están formulados en moneda- peso boliviano- porque es el que circula en la provincia.

¹³² Los relatos cuentan que a las maestras no tituladas que ejercían la docencia se las denominaba “maestras flor de ceibo”.

¹³³ ABHS, Mensaje del Ministro, 1887.

¹³⁴ ABHS, Mensaje del Gobernador Don Abelino Figueroa, 1910.

Una referencia importante y que engancha al tema de la educación desde el presente, año 2017, es la cuestión del porcentaje con el cual participa la educación en el Presupuesto de la Provincia, de a investigación, pudimos construir los siguientes datos que ilustran esta inquietud.

AÑOS	GOBERNADOR	FONDO DE ESCUELAS	TOTAL DEL PRESUPUESTO DE LA PROVINCIA	% DEL FE EN RELACIÓN AL PRESUPUESTO
1880	Dr. Moisés Oliva	-.-	147.968,00	-.-
1891	Dr. Pedro Frías	56.094,35	1.082.554,64	5,18%
1893	Dn. Delfín Leguizamón	90.360,00	535.302,04	16,88%
1894	Dn. Delfín Leguizamón	73.440,00	449.387,54	16,34%
1896	Dn. Antonino Díaz	54.868,88	553.371,01	9,91%
1898	Dn. Pío Uriburu	67.564,70	503.573,70	13,42%
1899	Dn. Pío Uriburu	65.353,00	508.520,70	12,85%
1900	Dn. Pío Uriburu	77.168,24	528.005,04	14,61%
1902	Dn. Ángel Zerda	74.476,00	515.124,30	14,46%
1903	Dn. Ángel Zerda	79.837,11	523.986,41	15,24%
1904	Dr. David Ovejero	81.704,74	546.794,04	14,94%

Cuadro N 4. Elaborado con datos extraídos de las Leyes de Presupuesto de la Provincia de Salta, años 1880- 1904.

Expuesto el cuadro precedente, el mismo permite constatar que salvo los años 1891 y 1896, donde el porcentaje de participación del fondo de escuelas en relación al total del Presupuesto Provincial no supera el dígito, los demás años manifiestan el dinamismo del campo de la educación pública en la Provincia que se refleja en el monto a que asciende el Fondo de Escuelas y que en los años tomados en el cuadro, va del 5,18 al 16,88% del Presupuesto, magnitud muy superior al porcentaje asignado a la educación en la actualidad.

Mediante la investigación, se logró construir la siguiente información refiriendo solo a los años en los cuales la provincia, presentó anexo al Presupuesto de la Administración Pública Provincial, el Presupuesto de Gastos y Recursos del Consejo General de Educación y en los cuales quedaron detallados los gastos y los recursos de la educación provincial. Los años donde se encontraron estos presupuestos en forma de anexo al presupuesto de la Administración Pública corresponde a los años 1891- 1912- 1913- 1914 y 1915. Del análisis de estos presupuestos y los datos brindados se pudo ampliar la serie con la relación entre en total presupuestado por la Provincia y el total del presupuesto correspondiente al Consejo General de Educación, institución que centralizaba toda la educación.

AÑOS	GOBERNADOR	TOTAL PRES.PROVINCIAL	TOTAL PRESUPUESTO	% DE PARTICIPACIÓN
------	------------	-----------------------	-------------------	--------------------

			DEL Consejo Gral. de Educación	
1891	Dr. Pedro Frías	1.082.554,64	358.490,00	33,12%
1912	Dn. Avelino Figueroa	2.764.595,00	501.520,00	18,14%
1913	Dr. Robustiano Patrón Costas	2.063.316,00	633.538,20	30,70%
1914	Dr. Robustiano Patrón Costas	3.764.041,58	565.000,00	15,01%
1915	Dr. Robustiano Patrón Costas	2.287.370,00	593.430,00	25,94%

Cuadro Nº 5 Construido con datos extraídos de las Leyes de Presupuesto de Gastos y recursos de la Administración Pública Provincial y del Presupuesto de gastos y recursos del Consejo General de Educación de la Provincia de Salta, años 1891- 1912 a 1915.

Las relaciones dan cuenta de la envergadura de la acción educativa encarada por la Nación y la Provincia. Ahora, los aspectos que dan cuenta de las flaquezas de la política educativa surgen de los informes de los gobernadores y los Ministros de Hacienda de la Provincia de Salta. De este modo, tenemos: a) Hasta antes de la Ley 1420, existió un tímido aporte de la Nación al sostenimiento de la Educación Pública, b) La subvención nacional llegó a la provincia en muchas ocasiones con atraso de varios meses, c) la administración pública provincial deficitaria tendió en ocasiones a distraer los fondos destinados al sostenimiento de la educación para solventar otras urgencias de la provincia, d) la política educativa implantada desde arriba necesito de recursos coercitivos para llenar las aulas con la población en edad de educarse conminando a padres, tutores y a los consejos educativos a hacer cumplir el derecho a la educación, e) Durante todo el periodo, si bien se fortaleció el despliegue del magisterio como esfuerzo válido para la formación de maestras, nunca se logró cubrir la demanda total con maestras tituladas, existiendo, entrada la primera década del siglo XX, zonas en las que las maestras tituladas eran las menos, ocurriendo lo mismo con la cobertura de los cargos de preceptores. En 1910, esta era la situación con respecto al personal titulado y no titulado:

Escuelas	Pers. Diplomado	Personal no diplomado	Categoría de la escuela
B. ZORRILLA	V: 5 M:8	V: 2 M: 0	SUPERIOR DE VARONES
D. F. SARMIENTO	V:2 M: 11	V: 2 M: 3	SUPERIOR DE NIÑAS
G. URQUIZA	V: 1 M: 9	V: 2 M: 2	SUPERIOR MIXTA
M. CABEZON	V:1 M: 6	V: 1 M: 1	GRADUADA VARONES
SECCION ROSARIO DE LERMA	V: 3 M:7	V:4 M:57	INFANTIL Y ELEMENTAL
CAFAYATE	V: 1 M: 1	V: 3 M: 38	INFANTIL Y ELEMENTAL
ROSARIO DE LA FRONTERA	V: 0 M:2	V: 6 M: 37	CON HORARIO ALTERNO

ORAN	V: 0 M:1	V:3 M:7	CON HORARIO ALTERNO
RESUMEN	V: 16 M: 66	V: 43 M: 158	TOTAL: 283

El Gobernador Abelino Figueroa se refiere a los fines para los que fue creado el Consejo General de Educación, continúa diciendo “*Buscar medios para formar el buen maestro, debe constituir una de las principales atenciones del Consejo de Educación, toda vez que es un hecho que no admite discusión posible de que los habilitados para enseñar como corresponde son los diplomados*”¹³⁵

Por último, los gobernadores declaran en varias ocasiones, haberse puesto al día con el pago de los sueldos a los maestros y profesores habiendo recurrido a la venta de tierras o mediante un empréstito,

Primera conclusión

Investigar la política educativa desplegada por el estado argentino y sus provincias, desde la provincia de salta y focalizando en la forma de financiamiento establecida para garantizar su desarrollo resultó una cuestión compleja, rica y apasionante. Con los ojos aggiornados en el presente de mi existencia, año 2017 y en el que las políticas públicas duran más o menos lo que dura la gestión de un gobernante, no pude dejar de reparar en la línea de continuidad de la que gozó la educación tanto a nivel nacional como provincial en el periodo estudiado. Los presidentes de la República del período, hicieron suyas, en el ejercicio de sus magistraturas, las ideas, instituciones, funcionariados, financiamientos y demás instancias con las que se dio impulso a la educación, cada uno de ellos sumando y perfeccionando lo que otro u otros se habían encargado de instituir. El magisterio que hizo suyo Sarmiento floreció en escuelas Normales en la gestión siguiente, el Presidente Roca va a perfeccionar el funcionamiento de los colegios nacionales, todos los presidentes del periodo mantienen y actualizan los montos de las subvenciones, las becas, entre otras herramientas de la política educativa. Muy pocas son las iniciativas que son interrumpidas porque ya no tienen razón de ser, como por ejemplo aquella que instituía un premio de 10.000 pesos fuertes a la Provincia que coloque en sus aulas un alto porcentaje de su población en edad escolar. Otra cuestión relevante que hay que destacar es que la educación significó la irrupción de la mujer en la esfera pública con capacidad de decisión y de desplegar un cursus honoren público de prestigio.

La Ley 1420 afianzará la acción educativa y además universalizará el derecho a la educación de todo niño o niña en edad de ser educado estableciendo penas para padres y tutores que no cumplan con esta prescripción.

La política educativa de alcance nacional y desarrollada concurrentemente entre la Nación y las Provincias gozó de partidas votadas en el presupuesto tanto nacional como provincial, configurándose para ese fin una formula clara de cálculo y percepción de los recursos que significó su fortaleza y su pervivencia hasta la última década del siglo XX.

BIBLIOGRAFÍA

¹³⁵ ABHS, ABHS, Mensaje del Gobernador Don Abelino Figueroa, 1910, op. Cit.

Alberdi, J. B. (1854), *Sistema económico y rentístico de la Confederación Argentina, según su Constitución de 1853*.

Terry, J. *Finanzas*. Apuntes taquigráficos de las clases impartidas en la Universidad de Buenos Aires.

Mensaje de Gobernadores y Ministros de Hacienda de la Provincia de Salta.

Censo Escolar Nacional de 1883- 1884

Ley 1420, Cap. VI, inc. 26

Título: El derecho a la educación en la legislación de base del sistema educativo argentino

Autores: Guillermo Ramón Ruiz, Sebastián Scioscioli

Correo electrónico: gruiz@derecho.uba.ar sebastianscioscioli@derecho.uba.ar

La Ley de Educación Nacional promulgada el 28 de diciembre de 2016, al igual que la Ley Federal de Educación a la cual derogó, regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender establecido en el artículo 14 de la Constitución Nacional (artículo 1° de la ley 26.206), y al igual que la ley 24.195, refleja la aspiración del Poder Legislativo Nacional de sancionar la legislación de organización y de base para la educación. En tal sentido constituye el piso federal sobre el cual la legislación de las provincias debe establecer sus regulaciones específicas en el marco del Estado federal argentino. En la Ley de Educación Nacional se menciona el derecho a la educación como un derecho social pero el texto de la ley 26.206 no evidencia un desarrollo argumentativo en relación a esta caracterización ni tampoco da cuenta de un desarrollo del contenido del derecho a la educación como derecho fundamental. En este trabajo, se problematiza el término derecho a la educación que aparece en la legislación de base de la educación argentina a luz de la teoría de los derechos fundamentales a efectos de precisar su alcance e implicancias para la definición de las políticas educativas.

Palabras claves: Derecho a la educación, Legislación educativa, Derechos humanos fundamentales, Políticas educativas, Rol del Estado

Introducción

La Ley de Educación Nacional (2016), al igual que la Ley Federal de Educación (1993) a la cual derogó, regula el ejercicio del derecho a enseñar y aprender establecido en el artículo 14 de la Constitución Nacional (artículo 1° de la ley 26.206),¹³⁶ y al igual que la ley 24.195, refleja la aspiración del Poder Legislativo Nacional de sancionar la legislación de organización y de base para la educación. En tal sentido la norma y su reglamentación posterior constituyen el piso federal sobre el cual la legislación de las provincias debe establecer sus regulaciones específicas en el marco del Estado federal argentino. Como ley de naturaleza federal, la ley 26.206 implica una base innegociable y vinculante que las provincias deben cumplir y que el Estado nacional debe garantizar en función de los compromisos asumidos por el derecho internacional de los derechos humanos.¹³⁷ Sin embargo, la aplicación de estas normas ha profundizado la tendencia histórica a la diversificación dispersa en cuanto a la organización institucional y académica del sistema y así ha puesto en riesgo el goce del derecho a la educación al permitir la coexistencia de

¹³⁶ Desde luego, el desarrollo constitucional en materia de educación también puede apreciarse, conforme veremos más adelante, desde su texto histórico de 1853 y su reforma en 1994, en otras normas directa o indirectamente vinculadas en la Constitución.

¹³⁷ El derecho internacional reconoce la existencia de países con estructura federal. Sin embargo, claramente prevé que ello no debe hacer mella en el reconocimiento de los derechos en todo el territorio de aquel. Así, la Convención Americana en su artículo 28, expresamente señala que el federalismo no puede ser una *excusa* del Estado nacional para el incumplimiento de los derechos al interior de sus territorios. Su artículo 2° complementa lo arriba dispuesto y establece la obligación del Estado parte de la adopción de las medidas de derecho interno que resulten necesarias para dar efectividad a las normas convencionales de protección, supliendo eventuales lagunas o insuficiencias del derecho interno, incluidas las originadas en la estructura federal a fin de armonizarlas con las normas convencionales.

diferencias en las duraciones de los niveles educativos obligatorios dentro de su estructura académica (Ruiz, 2016).

La complejidad de lo federal como régimen de gobierno de Argentina tiene efectos diferenciales a la hora de aplicar las reformas escolares en el ámbito de las jurisdicciones provinciales, lo cual requiere de un rol promotor del derecho a la educación por parte del Estado (Scioscioli, 2015). Es aquí donde resulta importante el análisis del desarrollo argumentativo que la ley 26.206 evidencia en relación con la caracterización que hace del derecho a la educación como un derecho social. En este trabajo, se problematiza precisamente el término derecho a la educación que aparece en la legislación de base de la educación argentina a luz de la teoría de los derechos fundamentales, a efectos de precisar su alcance e implicancias para la definición de las políticas educativas. Para ello, en primer lugar, realizamos un encuadre de la Ley de Educación Nacional desde las bases constitucionales de la educación argentina y del derecho internacional de los derechos humanos. Posteriormente, indagamos respecto de los alcances y las limitaciones que se evidencian en la definición que realiza la ley 26.206 sobre el derecho a la educación, así como también mencionamos algunas críticas a dichas definiciones e interpretaciones sobre su aplicación. Esto último nos dará lugar a efectuar algunas conclusiones de interés sobre el papel del Estado en el diseño y aplicación de las leyes que regulan el ejercicio de este derecho.

La educación como derecho humano fundamental y derecho social

La educación como derecho no sólo está garantizada en el orden jurídico interno de un Estado de Derecho, sino que forma parte también del derecho internacional de los derechos humanos el que constituye un sistema normativo complejo creado para el establecimiento de: a) estándares internacionales y contenidos básicos (para regular derechos garantizados a todas las personas) y b) obligaciones que dichos derechos generan para los Estados hacia sus habitantes. En este sentido, como derecho humano y, en particular, como derecho social, la educación deriva en acciones positivas (es decir, prestacionales) y negativas (de no intervención) a cargo mayormente del Estado.¹³⁸

En la Constitución argentina la educación es objeto de regulación en diferentes cláusulas, algunas ya previstas en la constitución histórica de 1853, y otras que han sido incorporadas producto de su última reforma en 1994. Es posible agruparlas conforme a las siguientes categorías:

1) *aquellas que refieren al derecho a la educación (y su contenido)*: en el artículo 14 se reconoce a todos los habitantes el derecho de enseñar y aprender; en el artículo 20, este derecho se extiende específicamente a los extranjeros, en el inciso 22 del artículo 75 se incluyen con jerarquía constitucional los instrumentos internacionales de derechos humanos y que poseen disposiciones relativas al derecho a la educación;¹³⁹ los incisos 17

¹³⁸ Siguiendo pues la clasificación antedicha, según la función que los derechos fundamentales cumplan en la relación Estado-ciudadano, es posible también distinguir entre derechos de defensa (no intervención), derechos de prestación (sociales), derechos de organización y procedimiento y derechos de protección (Scioscioli, 2015).

¹³⁹ Tales como el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (artículo 18), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (artículos 5° y 7°), la Convención sobre la

y 23 del artículo 75, demarcan los alcances que posee el contenido del derecho a la educación y las medidas de acción positiva que desde la legislación nacional deben promover la igualdad.

2) *las que atañen a la distribución de competencias entre el Estado federal y las provincias*: en este marco de distribución de competencias resulta fundamental recordar el régimen federal de gobierno de Argentina ya que constituye un aspecto clave para la comprensión de la legislación educativa en el plano nacional y en el de las jurisdicciones provinciales (Scioscioli, 2015). En efecto, el federalismo da lugar a relaciones de diverso tipo y que pueden clasificarse en tres grupos: de subordinación, de participación y de coordinación (Bidart Campos, 1997). En el caso de la legislación educativa todas ellas importan. Por un lado, mientras la relación de subordinación señala, como hemos citado más arriba, el deber elemental del Estado federal en el cumplimiento del piso del derecho en todo el territorio; la relación de participación convoca a la voluntad de las provincias en la formación de la decisión del Congreso Nacional, plasmada en la Ley de Educación Nacional de regular en materia educativa. Por el otro lado, se despliega la relación de coordinación, en tanto supone la distribución de competencias y obligaciones entre el Estado federal y los Estados miembros. Sobre la base del principio que sienta el artículo 121, el artículo 5° establece que las provincias son responsables de la educación primaria en sus territorios y en el artículo 75, incisos 18 y 19, se dispone que el Congreso Nacional debe sancionar leyes de organización y de base del sistema educativo. Si bien el artículo 125 reconoce que las autoridades jurisdiccionales conservan sus competencias en educación, el artículo 124 expresamente insiste en un federalismo de concertación que enfatice a la educación como una competencia concurrente entre ambos niveles de gobierno.

La Ley de Educación Nacional y sus definiciones sobre el contenido del derecho a la educación: alcances y desafíos pendientes

A lo largo de la historia, el Congreso Nacional ejerció sus atribuciones en legislación educativa a través de normas con distintos ámbitos de aplicación y para diferentes niveles educativos.¹⁴⁰ Es posible identificar en la legislación una de las herramientas más importantes para la definición de las políticas educativas, aunque debe atenderse también a la implementación de las leyes, por parte de los gobiernos, para comprender sus implicancias. Ahora bien, conjuntamente con el ejercicio de las funciones administrativa, legislativa y jurisdiccional, se encuentra la función de gobierno o política que refiere a la actividad de los órganos superiores de Estado en las relaciones que hacen a la subsistencia de las instituciones que organiza la Constitución (Cassagne, 2006). Ello es importante dado que supone que el análisis de la legislación no debe descuidar el rol del Estado a través de la implementación que lleva adelante el Poder Ejecutivo Nacional.

eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (artículo 10) y la Convención sobre los derechos del niño (artículo 28), entre otros (Scioscioli, 2015).

¹⁴⁰ Aunque no fue hasta 1993 cuando se aprobó la primera ley de base para el conjunto del sistema en función de las atribuciones que la Constitución otorga al Poder Legislativo nacional.

Luego de varios años de fuerte conflictividad social, entre los años 2004 y 2006, se generó un nuevo marco normativo que reemplazó al aprobado en la década de 1990. En diciembre de 2006 se sancionó la ley 26.206, Ley de Educación Nacional (LEN), cuyos 145 artículos se encuentran distribuidos en 12 títulos.¹⁴¹ Si bien la ley regula múltiples aspectos que requerirían ser tratados con detenimiento, nuestra propuesta consiste en analizar aquellos puntos que puedan tener especial impacto en términos de contenidos del derecho a la educación como derecho humano fundamental.

En tal sentido, en primer lugar, puede mencionarse al artículo 2º, allí se establece que la educación es un “bien público” y un “derecho personal y social” garantizado por el Estado y, seguidamente, el artículo 3º sostiene que la educación “es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado”. Esta preocupación no parece sin embargo quedar reflejada suficientemente en el resto del ordenamiento jurídico. Ello es así porque la norma no avanza en aspectos cruciales vinculados con el reconocimiento del contenido del derecho a la educación, tales como disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.¹⁴² En muchos casos, ha relegado estos temas a otras leyes anteriores (como el tema del financiamiento) a políticas públicas posteriores (como la especificación programática de acciones que hagan efectiva la calidad educativa declamada), o bien ha mantenido incólumes regímenes precedentes cuestionados desde un enfoque de derechos.¹⁴³ Precisamente por ello, algunos de sus principios o líneas de acción tan importantes han requerido, para tornarse operativos, de una actividad posterior profusa a

¹⁴¹ Un análisis aparte merecería el hecho que el proyecto de ley fue aprobado casi en su totalidad según el dictamen de la mayoría conformado por el gobierno de turno sin aceptar modificaciones de ningún tipo. Otra crítica también está dada por el pobre y escaso nivel de debate que se evidenció en las dos cámaras.

¹⁴² Esto no implica desconocer ciertamente que algunos de los cambios pueden medirse, al menos desde lo formal, en signos positivos. Así, la ley contempla la obligatoriedad de la educación secundaria (artículo 29), junto con dos años de la educación inicial. Por lo que la obligatoriedad de la escolaridad se extendería a 14 años en total. De esta forma la estructura del sistema educativo tendría 4 niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior y 8 “modalidades” educativas: técnico profesional; artística; especial; permanente de jóvenes y adultos; intercultural bilingüe; rural; y educación en contextos de privación de la libertad; domiciliaria y hospitalaria (artículo 17). Asimismo, la introducción de contenidos obligatorios y la actualización del núcleo de los contenidos mínimos (ahora denominados “prioritarios”, entre los que se destacan regulaciones importantes sobre el principio de inclusión educativa, disposiciones curriculares sobre la incorporación de contenidos referidos a la soberanía sobre las Islas Malvinas y al proceso histórico y político relativo a período de terrorismo de Estado entre los años 1976 y 1983; entre otros) ha permitido hacer más permeable el desarrollo de nuevos diseños curriculares, la promoción de estrategias de enseñanza acordes al desarrollo curricular previsto, así como la inclusión de temas claves vinculados con una educación de calidad que atienda a los desafíos actuales relacionados con los valores democráticos, la perspectiva de género, el respeto por la diversidad, entre otros puntos. Tampoco puede dejar de considerarse, los avances ocurridos en la formación docente inicial y continua a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y las competencias a dicho instituto reconocidas en la ley.

¹⁴³ Esto en particular si se piensa en diversos reconocimientos normativos y financieros a la educación privada y ocurridos en el marco de los procesos de *privatización de la educación*. Así, en cuanto a las regulaciones sobre la educación privada, se mantiene la misma connotación que aparecía en la Ley Federal de Educación en relación con la definición de los servicios educativos de acuerdo al tipo de gestión. Sin embargo, esta ley avanza en la definición de los nuevos agentes con capacidad para brindar educación privada: además de la Iglesia católica y las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos y las sociedades, se mencionan a las cooperativas, las organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y a las personas físicas; y se mantienen los mismos derechos y obligaciones establecidos en la ley 24.195. La misma continuidad aparece respecto de las remuneraciones mínimas de los docentes de instituciones educativas privadas.

nivel infraconstitucional y legal – como las adoptadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación -.¹⁴⁴

En cuanto a la estructura académica del sistema, la norma derogó la ley 25.195 y dispuso el retorno a las denominaciones: Educación Primaria y Educación Secundaria con la distinción que prevé la coexistencia de dos posibles estructuras académicas en función de su duración (artículo 134): una opción de 6 años de duración para el nivel primario y otros 6 años para el nivel secundario; otra posibilidad que contempla 7 años de duración para la educación primaria y 5 años para la secundaria. La aplicación de la estructura se torna problemática en el nivel de educación secundaria, lo que da cuenta de la gravedad de la situación en materia de enseñanza debido a la adopción diferenciada por parte de las jurisdicciones de los cambios previstos por la norma derogada, en particular las adaptaciones del tercer ciclo de la educación general básica, así como de la educación polimodal.

Por otro lado, en lo que refiere al gobierno del sistema educativo, la ley 26.206 mantiene los tres niveles de administración y toma de decisiones y apela a la concertación en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) como mecanismo central para la definición y aplicación de políticas educativas (artículo 113). Según la ley, las decisiones de este Consejo son de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación de éste. Esta cuestión quedó definida por el Reglamento de Funcionamiento del Consejo Federal de Educación cuyo artículo 11 establece que la Asamblea Federal del CFE se pronuncia a través de dos categorías de decisiones: a) resoluciones y b) recomendaciones. [Aún](#) así, la ley 26.206 deja sobre la base de parámetros mínimos de articulación (y con algunas deficiencias observables en el funcionamiento del Consejo Federal de Educación), a las autoridades provinciales que determinen el diseño de los planes de estudios y demás aspectos de la definición curricular. Ello, por ende, puede reforzar algunos de los efectos indeseados de la anterior norma, al ampliar y formalizar una desarticulación horizontal dentro de la estructura académica. Entre esos problemas figura la posibilidad de que se refrende la validez nacional de títulos que se correspondan con estudios y contenidos muy diferenciados en el plano curricular, o bien que no se incluyan suficientemente los contenidos obligatorios pautados en el nivel federal, entre otros puntos. Todo ello parece no ser consistente con una formación integral, igualitaria y de calidad para el conjunto de la población escolar, tal como es garantizada por la Constitución y lo demarcan las definiciones previstas en el tema por los instrumentos internacionales de derechos humanos y los informes de organismos internacionales como el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales.¹⁴⁵

¹⁴⁴ Pensemos, por ejemplo, en el rol del Ministerio de Educación nacional como un ámbito de fijación de políticas y estrategias nacionales. Entre sus funciones se previó lo dispuesto en el artículo 115 de la ley; declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio. La falta de una mayor precisión y de mecanismos *dentro de la ley* que garantizaran su aplicación, ha tornado esta cláusula en una norma prácticamente programática de uso discrecional por el poder político nacional de turno, y que hasta el momento nunca ha sido utilizada.

¹⁴⁵ Puede verse en tal sentido, la Observación General N° 13 (1999) del propio Comité.

Conclusiones

A partir del rol preponderante que la Constitución le asigna al Estado en materia educativa, se derivan obligaciones referidas al respeto, cumplimiento y garantía de la educación como derecho fundamental. Este conglomerado de obligaciones supone, entre otros aspectos, que los Estados adopten una política nacional acompañada de un plan de acción detallado para el ejercicio del derecho. Vale aclarar que en la obligación de cumplir no sólo quedan incluidas las obligaciones de prestación y de protección, sino también aquellas de desarrollo normativo como el dictado de normas para reglar procedimientos, para organizar un sistema administrativo y de justicia eficaz y de acceso igualitario, entre otras. Esta intensidad normativa para la educación en la Argentina ha sido una constante, si bien se acrecentó a lo largo de las décadas de 1990, 2000 y 2010. Sin embargo, el mayor reconocimiento normativo no se ha traducido por sí solo en una mayor vigencia y exigibilidad del derecho a la educación en los términos señalados previamente.

A la vez, procesos que afectan a contenidos básicos del derecho como las tendencias a la descentralización anárquica y a la diversificación dispersa del sistema fueron profundizadas dada la reforma estructural del Estado llevada a cabo en la década de 1990, todo lo cual fue consagrado por la Ley Federal de Educación y ratificado por la Ley de Educación Nacional. Los efectos sistémicos negativos en cuanto a la organización institucional y académica del sistema, en todos sus niveles, han limitado u obstaculizado el goce del derecho a la educación por parte del conjunto de la población, de manera equivalente. La complejidad de lo federal como régimen de gobierno de Argentina tiene efectos diferenciales a la hora de aplicar las reformas escolares. La ausencia de un Estado promotor del derecho a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades, principio consagrado por las bases constitucionales, ha dado lugar una marcada diferenciación del sistema educativo en el plano de las jurisdicciones provinciales.

El ciclo de reformas iniciado en 2003 se ha presentado como un intento de dotar de mayor homogeneidad a la organización institucional del conjunto del sistema educativo nacional. Sobre todo a partir de la aprobación de una nueva legislación nacional en 2006 en conjunto con otras normas nacionales que regulan diferentes aspectos de la educación formal. No obstante, la habilitación de dos opciones de estructura académica para la educación obligatoria no permite vislumbrar una resolución congruente e integral para la diferenciación educativa estructural.

Sin duda, el desarrollo normativo existente en la Argentina en materia de educación es un aspecto sumamente positivo. Sin embargo, frente a la aparición de la Ley de Educación Nacional hubiera sido deseable también que la norma en su gran extensión de más de 140 artículos hubiera acompañado el alto nivel de declamaciones, principios y propósitos que se enuncian con la correspondiente precisión acerca de las medidas o políticas a adoptar para la consecución de tales metas. Claro está que la norma puede ser reglamentada, así como también resulta válido dejar en otros organismos de la administración y técnicos el detalle particular de las medidas a adoptar. Sin embargo, esta crítica subsiste aún con este argumento debido a que delega en dichos organismos burocráticos definiciones de aspectos claves de la política educativa y propios de la competencia legislativa (como en el caso de las amplias competencias reconocidas al Ministerio nacional en el artículo 115,

inciso b). Como vemos, en estos temas, se vuelve a apelar al consenso a través de un órgano federal como el Consejo Federal de Educación, que aunque la ley destaca que puede haber decisiones de cumplimiento obligatorio para todas las provincias, no se precisa en qué circunstancias ello ocurrirá.

Como puede verse, al igual que lo dispuesto en la ley 24.195, la Ley de Educación Nacional vuelve a apelar al federalismo de concertación – lo que en rigor no es incorrecto – pero sobre la base de una definición normativa que incluye la diferenciación de la estructura académica y afecta contenidos del ejercicio del derecho a la educación. Es necesario aún continuar interpelando al Congreso Nacional para que, juntamente con la Administración Nacional, procure la adopción de las medidas legislativas y de otro carácter, así como los recursos necesarios, que contribuyan a superar los déficits y falta de acuerdos previstos en la ley.

Referencias bibliográficas

- Bidart Campos, G.J. (1997). *Manual de la Constitución reformada*. Buenos Aires: Ediar.
- Cassagne, J. C. (2006). *Derecho administrativo*. Buenos Aires: Lexis Nexis / Abeledo Perrot.
- Ruiz, G. (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: EUDEBA.

Título: Algunas líneas argumentales para pensar una teoría de educación crítica a partir de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth

Autora: Adriana Pinna

Correo electrónico: apinna@fch.unicen.edu.ar

La pregunta de la pedagogía ¿para qué educar? supone una dimensión ético-política, que ha sido constitutiva del discurso pedagógico en la modernidad, y que en buena medida se ha ido diluyendo a partir de la segunda mitad del siglo XX a favor de una visión más bien instrumental de la tarea de educar. El trabajo se organiza a partir de la cuestión ¿qué potencialidades o posibilidades argumentales se pueden encontrar en la teoría del reconocimiento formulada por Axel Honneth, que aporten a una teoría crítica de educación contemporánea, que posibilite reconstruir esta dimensión?

Se plantean cuatro ejes de debate: la emancipación como principio fundamental y eje vertebrador de la teoría crítica; la necesidad de articular un diagnóstico del tiempo presente, tarea central de una teoría crítica; considerar la constitución de la autonomía individual a partir de esferas de reconocimiento intersubjetivas; y finalmente la noción de conflicto como epicentro de las luchas sociales en términos de reconocimiento, núcleo para pensar una noción de justicia radical.

Las consideraciones finales están dirigidas hacia qué preguntas nos habilita a hacer, qué orientaciones podemos encontrar para re-crear una teoría de educación anclada desde Latinoamérica, que recupere su sentido crítico-propositivo, y por tanto ético-político.

Palabras claves: Teoría crítica, reconocimiento, intersubjetividad, emancipación, justicia

Este trabajo se organiza a partir de la siguiente cuestión: ¿qué potencialidades o posibilidades argumentales se pueden encontrar en la teoría del reconocimiento formulada por Axel Honneth, que aporten a una teoría crítica de educación contemporánea, y posibilite reconstruir su dimensión ético-política?

Somos hijos de la Ilustración, pero como puede advertirse en el propio planteo de Rousseau (1973), ya la sospecha acerca del recorrido y la evolución de la razón, marcan que esa luz también conlleva sombras. También es necesario aclarar que la propia noción de uso de la razón en su doble dimensión de crítica y proposición (tal como la enunciaran los filósofos modernos) (Kant, 1999; Rousseau, 1973), brinda justamente la posibilidad de que en la contemporaneidad se pueda discutir la propia idea de “crisis”. El devenir del pensamiento científico positivista y la evolución de la estructura capitalista, niegan las posibilidades de pensamiento crítico, de poder expresar la voz de los más débiles, de aquellos cuya voz ha sido acallada (Horkheimer, 2000; Adorno y Horkheimer, 2005; Freire, 2013). Tal vez preguntas pertinentes hoy serían ¿cuáles son las luces y las sombras que acechan a nuestro tiempo histórico? ¿cómo se expresan las injusticias sociales / qué está invisibilizado por nuestros propios procesos histórico-sociales y de formación de ciudadanía?

Por eso, si bien se puede “denunciar” que la tradición de pensamiento que da continuidad al planteo de A. Honneth (2003), es eurocéntrico y continuación de una tradición iluminista; es necesario poder recorrer sus argumentos y conceptos, a fin de poder desentrañar algunas problemáticas que nos atraviesan, y que nos ayude a poder pensarnos

desde la complejidad de los procesos históricos, culturales, económicos y sociales de Latinoamérica, que ha de dialogar desde sus propias realidades con Europa, que de una u otra manera nos ha ido dejando huellas en el pensamiento y en las realidades complejas de nuestras sociedades.

Reconstruir la dimensión ético-política en la teoría de educación -que ha sido constitutiva del discurso pedagógico en la modernidad- es un desafío inexcusable (porque en buena medida se ha ido diluyendo a partir de la segunda mitad del siglo XX a favor de una visión más bien instrumental de la tarea de educar).

Si la pregunta que orienta a la pedagogía sigue siendo ¿para qué educar?, parece pertinente adentrarnos en el debate, al menos desde cuatro ejes, a partir de los cuales se intentará dar cuenta de las posibilidades que brindarían para pensar una teoría de educación crítica: la emancipación como principio fundamental y eje vertebrador de la teoría crítica (1); la necesidad de articular un diagnóstico del tiempo presente, tarea central de una teoría crítica (2); considerar la constitución de la autonomía individual a partir de esferas de reconocimiento intersubjetivas (3); y finalmente la noción de conflicto como epicentro de las luchas sociales en términos de reconocimiento, núcleo para pensar una noción de justicia radical (4).

Para finalizar (5), se presentarán unas breves consideraciones dirigidas hacia qué preguntas nos habilita a hacer, qué orientaciones podemos encontrar para re-crear una teoría de educación anclada desde Latinoamérica, que recupere su sentido crítico-propositivo, y por tanto ético-político.

I

En la tradición de la teoría crítica es central la orientación a la emancipación. Es lo que da sentido al trabajo del teórico y hace posible a la propia teoría, porque “permite comprender la sociedad en su conjunto” (Nobre, 2004: 32 -traducción propia). La teoría mira “lo que es” desde la perspectiva de “lo que podría ser, pero que aún no está dado en la experiencia”. En este sentido, se acompaña de un comportamiento crítico acerca del conocimiento producido, que se dirige básicamente a “identificar y analizar cada vez los obstáculos y las potencialidades de emancipación presentes en cada momento histórico” (Nobre, 2004: 34 - traducción propia). El interjuego entre teoría y práctica asume un sentido diferente al que tradicionalmente la forma positivista de producción de conocimientos habilita. La teoría es quien orienta la acción, pero a su vez la teoría sólo se puede comprobar en una praxis transformadora de las condiciones de injusticia social (Nobre, 2004).

La emancipación apunta a una transformación radical de las estructuras de dominio que se expresan en la forma que asume el capitalismo. En este sentido, en el pensamiento latinoamericano se cuenta con una rica tradición de pensamiento emancipatorio que se puede rastrear desde nuestros días (por ejemplo en García Linera) hasta la época de la independencia de la metrópoli española (con el ala más radical de la revolución de mayo); pasando por Saúl Taborda, Mariátegui y tantos otros. No se puede dejar de mencionar a Freire, tan leído en nuestro tiempo, y tan lavado respecto de su potencial crítico-emancipatorio.

Los debates que estos pensadores y luchadores han iniciado y profundizado, nos brindan una sólida base para avanzar en términos críticos (tanto en lo que refiere al comportamiento crítico acerca de las formas de producción de conocimientos, como la orientación a la emancipación). En estos tiempos de hiper-especialización del conocimiento, y de formas de producción desde una racionalidad cuasi instrumental que niega las posibilidades de reflexión y de crítica, que somete a los intereses dominantes, y por tanto su propia estructura imposibilita la expresión de lo distinto, lo no idéntico, de lo no dicho, de lo invisibilizado (Adorno y Horkheimer, 2005). Se hace necesario reconstruir el pensamiento crítico que ha atravesado a nuestra rica historia latinoamericana, y poner en diálogo con la tradición europea.

La tarea fundamental de la Teoría Crítica es la realización de un diagnóstico del tiempo presente, en tanto permite no sólo anclar la crítica, sino fundamentalmente sostener la orientación a la emancipación. Crítica y proposición se imbrican en esta tradición de pensamiento. Al contrario de los estudios fragmentados, que toman solamente una parte, sin considerar los modos complejos en que se intersectan las cuestiones económicas, políticas, sociales, culturales; o que en muchos casos termina siendo una crítica trascendente porque no ancla en las condiciones actuales; se realiza una crítica inmanente, que se posiciona desde el propio objeto de estudio, que es la sociedad toda.

En Honneth, el diagnóstico está centrado en las patologías de reconocimiento. El entramado capitalista lesiona las posibilidades de reconocimiento, por ello, “los conceptos fundamentales de un análisis de la sociedad tienen que construirse en consecuencia de tal forma que permitan captar desfiguraciones o deficiencias en la estructura social de reconocimiento” (Honneth, 2009a: 266).

El proceso de evolución de las sociedades capitalistas es paradójico. El concepto de paradoja es entendido como “explicación de una estructura de contradicción *específica*. (...) Una contradicción es paradójica cuando precisamente con la realización que se intenta de tal propósito se reduce la probabilidad de realizarlo. En casos demasiado marcados el intento de realizar un propósito crea condiciones que contrarían el propósito original” (Honneth, 2009a: 401). “Lo que antes podía ser analizado con claridad como una extensión del margen de acción de la autonomía individual, adopta en el marco del nuevo modo de organización del capitalismo la forma de exigencias, disciplinamientos o inseguridades que en su conjunto producen el efecto de una desolidarización social” (Honneth, 2009: 404). Las nociones de libertad, responsabilidad y autonomía, que han tenido un sentido emancipador, en este capitalismo terminan tomando un sentido contrario, que rompe los lazos de solidaridad y de respeto mutuo, propiciando formas de dominación cada vez más sutiles y confusas.

La formación de la identidad individual y social, requiere que la persona esté atenta no sólo a sus necesidades, sino que pueda “leer” la complejidad social, económica, política, cultural, sin ser completamente arrastrada por estas paradojas que le presentan la ilusión de acercarse a la felicidad y bienestar, a la autorrealización; y que a la vez lo alejan y condenan a la ruptura de su biografía, de sus lazos de amistad, de sus afectos.

Este punto nos coloca por delante de desafíos en diversos niveles. Por un lado, en referencia a la propia construcción de una teoría de educación crítica, se hace necesario contar con un diagnóstico del tiempo presente que permita un anclaje desde la contemporaneidad latinoamericana (las particularidades que asume la estructura capitalista y las formas de globalización en América Latina). Por otro lado, si se piensa en el nivel de las prácticas educativas, es fundamental que los actores involucrados en los procesos de formación puedan posicionarse como agentes activos, que intervienen (no desde una mirada instrumental o técnica, sino) comprendiendo la complejidad de su tiempo histórico, y dando a sus acciones una dirección emancipatoria.

III

La noción de autonomía ocupa un lugar central en el pensamiento pedagógico, tanto que se constituye en el punto culminante del proceso de formación. Honneth analiza tres corrimientos o reemplazos de un concepto de autonomía descentrada, con respecto al ideal de autonomía clásico: “sólo quien es capaz de explorar de modo creativo sus necesidades, de presentar de manera éticamente reflexionada la totalidad de su vida y de aplicar normas universalistas de modo sensible al contexto puede ser considerado una persona autónoma bajo condiciones de una no-disponibilidad de principios” (2009a: 290). Pero esto no significa que los tres niveles se infieran uno de otro en un orden secuencial, o que cada uno sea más inclusivo que el otro. Por ejemplo en nuestra época actual -centrada fuertemente en el individuo- podría significar una autonomía unilateralizada.

En consonancia con estos elementos que ayudan a pensar en un concepto normativo de autonomía ampliado, se configura la pregunta de “cuáles son las relaciones de reconocimiento que pueden garantizar la adquisición de la autonomía individual” (Honneth, 2009a: 240). En contraposición a una concepción atomista -en la que se presuponen individuos aislados, independientes de sus contrapartes de interacción a fin de llevar a cabo su libertad, en la que ésta aumenta en la medida que las restricciones exteriores (de otras personas o del Estado) disminuyen-; pareciera hacerse necesario pensar las relaciones intersubjetivas como condiciones de la autonomía individual.

el individuo no alcanza el verdadero poder de acción, y con éste la autonomía, sino en aquellas esferas nacientes en que es capaz de adquirir un saber seguro sobre sus propias capacidades y pretensiones al verlas reflejadas, por así decirlo, en la actitud de las contrapartes de interacción; por ello las proporciones de la autonomía individual crecen de acuerdo con el número de ámbitos de funciones sociales cuyo carácter es impregnado por formas del reconocimiento recíproco (Honneth, 2009a: 240)

Las posibilidades y la “libertad de autorrealización depende de presupuestos que no están a libre disposición del individuo, porque éste sólo puede alcanzarlos con la ayuda de sus compañeros de interacción” (Honneth, 2010: 32). Esta concepción, si bien es normativa, no es atemporal porque se introduce un indicador histórico, “la forma en la que deben ser creadas las condiciones intersubjetivas para hacer posible la autorrealización se pone de manifiesto sólo bajo las condiciones históricas de un presente que ya ha abierto en cada caso la perspectiva de una evolución normativa posterior de las condiciones de reconocimiento” (Honneth, 2010: 34).

Honneth (2009a), a partir de la presentación de estas consideraciones, se pregunta qué cambiaría en el resultado si los participantes se dejasen guiar por un concepto de libertad subjetiva que no sea individualista sino comunicativo; cómo serían los principios de justicia si la condición para la realización de su respectiva libertad depende en esencia de la libertad de otros.

IV

Múltiples discursos actuales plantean la justicia como distribución de bienes (*¿quién tiene derecho a recibir, y qué “cosas”?* *¿cuáles son las razones para poder compensar alguna forma de arbitrariedad?*). El criterio es la distribución, nivel de bienes que se consideran esenciales para una vida digna (Werle, 2016). El papel del estado se encuadra en garantizar ese acceso (puede garantizar condiciones para que individualmente cada uno pueda tener acceso a dichos bienes; o aume un rol más activo de intervención que los “provea”).

La lucha por justicia es porque existen arbitrariedades en la sociedad. Éstas pueden expresarse en términos de humillación, explotación o dominación; como reproducción de privilegios que sostienen ciertas estructuras sociales; o en términos de oportunidades o posiciones sociales desiguales consideradas “sociales o naturales” (Werle, 2016). Esto no estaría justificado, y tampoco podría legitimarse. Cómo se entiende esa arbitrariedad, por qué es arbitraria esa distinción, cuál sería el “equilibrio” adecuado, cuáles son los criterios para definirlos.

Esto sigue centrado en un paradigma de la distribución; que no cuestiona los modos de producción de esos bienes y su legitimidad; quiénes participan en esa producción y quiénes quedan fuera; en dónde está “la usina” en la cual se producen esos bienes que han de ser distribuidos, en tanto garantía de participación social y posibilidad de tener una vida “exitosa”.

Estas concepciones de justicia están centradas en quien recibe esos bienes, y encubren cuatro aspectos que Werle (2016) explicita: La cuestión de la producción y organización justa de esos bienes; La cuestión política (poder), quién decide y cuáles son los modos de toma de decisión acerca de las estructuras de producción y distribución; La cuestión de la participación en reivindicaciones, que son producidas en procedimientos de justificación, y no simplemente “aparecen”; La cuestión del acceso a bienes, termina opacando la diferencia entre justicia y solidaridad (la exigencia de justicia se presenta como un acto de ‘ayuda’ generosa”). Estos puntos llevan a otra dimensión de la justicia: los elementos políticos que le son inherentes.

Forst (Werle, 2016) “considera que la justicia se debe orientar por una segunda imagen, vuelta hacia las relaciones de dominación y las estructuras y relaciones intersubjetivas, y no a los estados subjetivos o supuestamente objetivos de provisión de bienes” (407). “El problema central de la justicia (...) es la cuestión de las relaciones arbitrarias de dominación social y política”. Las “relaciones de justificación en una sociedad” es el punto central aquí, cómo se producen “las narrativas de justificación centrales para la estructura social básica que determinan radicalmente a la vida social” (Werle, 2016: 407). El poder es entendido como un “poder de justificación”: “es el poder ‘discursivo’ de

exigir y de producir justificaciones, y de cuestionar falsas legitimaciones” (Werle, 2016: 407).

Estas dos imágenes de justicia, llevan a considerar la cuestión de la educación como un derecho. Se puede posicionar desde la perspectiva del acceso a los conocimientos socialmente significativos. Hay mucha escritura desde la década de los '80 en Argentina, con un texto inaugural “La discriminación educativa”, de C. Braslavsky. Se centra este planteo en la órbita de la distribución de conocimientos sin cuestionar las formas de producción. La tarea central de la educación en las instituciones, sería transmitir conocimientos que garanticen una participación ciudadana plena. Esto es innegable. Ahora, si se des-opacizan los elementos que constituyen la noción de justicia desde esta cuestión del poder, en tanto poder de justificación, la discusión acerca de la educación como un derecho se profundiza. Ya no sería simplemente la transmisión de conocimientos, sino que el problema central se ubicaría en las formas en que se garantizan recorridos de formación para participar en procesos de construcción discursiva de justificaciones colectivas (que a la vez conllevarían a praxis) orientadas en términos emancipatorios (el horizonte es que sea entre libres e iguales).

La discusión deja de centrarse exclusivamente en contenidos y formas de apropiación más adecuadas; y la mirada se centra en procesos y finalidades. Un punto central es pensar la formación de profesionales en tanto personas capaces de posicionarse en la complejidad del mundo en que actúan, comprometidas con una transformación radical de las injusticias vigentes. El desafío se orientaría no tanto en términos de competencias y habilidades; sino desde la consideración de saberes, entendidos como socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos (Cullen, 2009) (Ejemplo: recuperar la historicidad de los saberes y conocimientos en los procesos de transmisión; y que su producción implicó e implica conflictos y luchas sociales).

Si se trata no sólo de producir justificaciones, sino también de cuestionar falsas legitimaciones, un tema a abordar es: cuáles serían los criterios normativos que permitirían analizar y explicar la educación, así como orientar las prácticas desde una perspectiva crítica y radical de la justicia. Si “participar como libres e iguales es una exigencia fundamental de la justicia” (Werle, 2016: 406), este es un problema profundamente pedagógico, que no se puede resolver en el marco de una política que entienda a la justicia desde la mera distribución.

La justificación normativa de una noción de justicia que se oriente desde una perspectiva crítico-emancipatoria, conlleva el anclaje en las formas en que el capitalismo se expresa contemporáneamente (crítica inmanente que analiza obstáculos y posibilidades que se constituirían en cada momento histórico en posibilitadores u obtaculizadores de prácticas sociales que tiendan a orientarse en términos emancipatorios). Cimentar en la estructura básica de la sociedad, en sus conflictos y luchas, en las formas en que éstas se expresan, es piedra angular en la teoría crítica. Se deben tener en cuenta dos peligros para pensar una teoría crítica de la justicia (Werle, 2016): No caer en un normativismo abstracto, que olvida su arraigo a las condiciones histórico-sociales (diagnóstico del tiempo presente); Evitar que los patrones de justicia se conviertan en una confirmación de las estructuras vigentes (orientación a la emancipación).

Según Werle (2016; 408), Honneth “intenta superar la distancia que existe entre los principios normativos de la justicia y el análisis de las patologías sociales que devienen de las violaciones de las relaciones de reconocimiento recíproco, que forman las estructuras intersubjetivas necesarias a la formación y al ejercicio de la autonomía personal” (compatibles con pluralismo de formas de vida y de valores). Toma experiencias primordiales de injusticia, experiencias pre-científicas, que se constituyen en insumo central para que la teoría no quede atada a las condiciones vigentes.

Se vincula teoría de justicia y análisis crítico de la sociedad. La teoría de justicia se tiene que orientar “hacia la protección de los contextos de reconocimiento recíproco amenazados, asegurando así la realización de la libertad personal en toda su extensión” (Werle, 2016: 410). Si la libertad personal se constituye en esferas intersubjetivas de autorrealización, un núcleo central de esta teoría crítica de justicia se orienta a “especificar las condiciones intersubjetivas de autorrealización individual” o autonomía, que está “vinculada a la reconstrucción de las prácticas y condiciones de reconocimiento estructuradas éticamente”.

En las sociedades contemporáneas, una vida buena abarca estas esferas de reconocimiento intersubjetivo; la autonomía puede desplegarse unilateralmente, pero una teoría de justicia se orientaría a garantizar la concurrencia de las tres esferas. Esta concepción normativa, encierra un potencial no realizado de perfeccionamiento normativo. Lo que sucede es que hay una realización incompleta o insuficiente, que es posible ya que se encuentra anclada en las propias situaciones históricas determinadas, en instituciones existentes en la sociedad: “determinados contextos institucionales no permiten que los sujetos sean racionalmente capaces de interpretar y evaluar adecuadamente el anclaje ético de sus prácticas sociales” (Werle, 2016: 411). La justicia de una sociedad se mide por la capacidad para “proporcionar las condiciones de reconocimiento recíproco bajo las cuales se puede dar la formación exitosa de la identidad personal y la autorrealización individual” (Honneth, 2003). La teoría de justicia tiene que tener tres principios equivalentes a las esferas de reconocimiento: necesidad, igualdad, merecimiento; que se corresponden a formas desarrolladas históricamente: familia, derecho, orden económico. En la modernidad se liberan esferas de acción: relaciones personales, relaciones de consumo y producción de mercado, relaciones de la vida democrática. “Los patrones de acción en cada esfera de reconocimiento deben ser capaces de autoproducirse, o sea, contener en sí procesos de formación y aprendizaje capaces de generar motivaciones y disposiciones para que la autorrealización individual se efectivice en las prácticas intersubjetivas correspondientes” (garantizar la realización de la libertad individual y de la libertad social) (Werle, 2016: 413).

Hay aquí un núcleo fundamental para poner en debate la educación, entendida como práctica social: cuáles son las posibilidades de orientar explícitamente estos procesos. ¿Es posible pensar la educación orientada a partir de estas esferas de reconocimiento? si se piensa la complejidad de la educación desde esta perspectiva ¿qué significados asumiría la acción del estado en el ámbito de la educación para brindar las condiciones para posibilitarse mutuamente el reconocimiento?

El lugar de las instituciones sociales, la forma en que las entendemos, los modos de acción social, de intervención institucional, de cómo se entienden las interacciones intersubjetivas, desafían a que estas prácticas que se institucionalizan en momentos históricos particulares, tengan que revisarse y reconstruirse. Tal vez se podría pensar la “crisis” de la educación en este sentido, como crisis de las formas en que se institucionalizan estos logros que se van generando en términos de aprendizajes sociales, que “avanzan” pero que no se materializan en instituciones que –por el contrario- se cristalizan, que no modifican sus formas. Se puede pensar la educación, en particular la escuela. Pero también la familia, y el estado.

Una teoría crítica de la justicia (...) debería permitir que el individuo desarrollase un sentido interno de autonomía, expresado en las relaciones positivas consigo mismo (...) solamente alcanzables en relaciones de reconocimiento no distorsionadas o dañadas. (Werle, 2016: 414)

Un núcleo central de una teoría de la justicia, es la formación; la necesidad de discutir acerca de las interacciones intersubjetivas que se generan en las instituciones formativas en un sentido amplio. La escuela ocuparía un lugar preponderante, como ámbito privilegiado para la construcción de autonomía en este sentido profundo, sustantivo. Cabe retomar la pregunta acerca de si es posible orientar explícitamente estos procesos, no sólo por las leyes que se puedan legislar, sino a través del diseño curricular, y de prácticas institucionales que sostengan la formación docente y sus prácticas más allá de una sólida formación disciplinar. Porque lo que aquí se reclama como tarea y como finalidad de los procesos formativos, excede a la instrucción, excede a la constitución de competencias, habilidades y destrezas; apunta a formas de convivencia sustantivamente democráticas (orientar procesos que apunten a sostener y profundizar una praxis transformadora, en un sentido emancipatorio).

Una sociedad justa preocupada por la autonomía, como son las sociedades democráticas constitucionales, debería proteger la infraestructura de reconocimiento recíproco, las relaciones de reconocimiento más o menos institucionalizadas que proporcionan el autorrespeto, la autoconfianza y la autoestima (...) Una concepción de justicia basada en derechos no consigue lidiar con las condiciones que proporcionan y sustentan la adquisición y mantenimiento de la autoestima y de la autoconfianza. El medium de los derechos fundamentales es insuficiente para lidiar con las vulnerabilidades de los seres humanos en general (Werle, 2016: 415).

Entender la educación como derecho puede opacizar-y de hecho lo hace- de modo que la constitución de la autonomía individual se desarrolla de manera unilateral, poniendo el acento en una esfera, pero descuidando otras; con lo cual la conformación de la autonomía individual, para una autorrealización que tienda a ser cada vez más plena, y que pueda sostenerse a partir de procesos de aprendizaje social que ya permitirían su ampliación porque están insertos (como excedente de validez), no formaría parte de los procesos y de las interacciones cotidianas en las instituciones. Tal vez, implícitamente algunos aspectos estén contemplados (esto se podría indagar a partir de procesos de investigación que puedan recabar estos indicios y tendencias), pero no están explicitados en las propias formas de funcionamiento, de sus finalidades y objetivos.

Según Honneth, existen algunas necesidades humanas básicas más o menos universales, y por eso, deberíamos incluir consideraciones empíricas sobre las vulnerabilidades de las personas en las deliberaciones en el interior de la posición original. Segundo, debemos ir más allá de las cuestiones distributivas y de autorrespeto: el foco principal de la aplicación de la justicia se torna la estructura y la calidad de las relaciones sociales de reconocimiento. La teoría de la justicia debería ser una teoría normativa de la estructura básica de reconocimiento de una sociedad (...) Lo que una teoría crítica de justicia debe asegurar es que cada uno reciba el debido reconocimiento de su identidad personal: esa es una necesidad humana vital y una pre-condición para actuar efectivamente de forma autónoma” (Werle, 2016: 415)

¿Cómo entender/comprender y a la vez intervenir a partir de considerar estas vulnerabilidades? ¿se podrían pensar en términos de orientar los procesos de formación que son propiamente escolares? Es necesario re-pensar y re-construir la formación inicial y continua desde parámetros curriculares que pongan el acento en aspectos que hasta hoy son “invisibles”. Tematizar el sufrimiento, que sea “visible”, hacerlo emerger y colocarlo en el debate público, no es una finalidad de la escuela, pero sí es tarea generar las condiciones para que en términos individuales y colectivos, los sujetos puedan llevar adelante este desafío. Se podrían considerar aquí dos aspectos: los modos en que se abordan los saberes y conocimientos, y las formas en que se generan las interacciones intersubjetivas en las instituciones escolares.

V

Volvemos ¿qué potencialidades o posibilidades argumentales se pueden encontrar en la teoría del reconocimiento formulada por Axel Honneth, que aporten a una teoría crítica de educación contemporánea, y posibilite reconstruir su dimensión ético-política?

Si bien solamente se han tomado unas líneas del complejo planteo de este autor, es posible sostener de modo fehaciente que se encuentra una potencialidad muy interesante en términos de posibilidades de visitar y reconstruir una teoría crítica de educación contemporánea.

Algunas preguntas iniciales podrían pensarse en los siguientes términos ¿puede la escuela re-estructurarse, re-construirse en términos de este desafío que coloca la intersubjetividad en el centro de la escena? ¿cómo asumir estas tareas? Porque no pueden limitarse en un sentido procedimental o liberal, aunque siempre conlleva ese riesgo. Reconstruir una teoría crítica de educación, es tarea central para poder orientar las prácticas, el tema sería aquí los modos en que se entiende esa orientación. Entonces ¿cuáles serían las exigencias para las prácticas institucionales escolares –entendidas en términos de prácticas sociales– desde una noción de justicia que trascienda la mera distribución, y que se vincula fuertemente con las nociones de autonomía y reconocimiento intersubjetivo? Esta pregunta orientaría en un primer momento, la discusión acerca de una noción de justicia. Un segundo aspecto a considerar, se refiere a los modos en que la justicia es constitutiva de procesos de formación; que se ponen en juego (este sería un tercer nivel o desagregación, que no se puede escindir de lo anterior) en prácticas sociales institucionales, y escolares en particular.

Este bosquejo teórico y las preguntas que habilita para pensar la educación, abre un panorama complejo de investigación, de indagación, de reflexión, que brinda múltiples posibilidades de trabajo. Lo que interesa mostrar aquí es que el análisis de la obra de Honneth, brinda herramientas conceptuales para pensar preguntas muy potentes para rediscutir los problemas que enfrenta la educación. Por eso, se sostiene aquí que no se trata de traducir a Honneth a la educación, sino de qué nos permite pensar, qué preguntas nos habilita a hacer, qué orientaciones podemos encontrar para crear y re-crear una teoría de educación anclada desde latinoamérica, que recupere su sentido ético-político, y por tanto crítico-propositivo.

Bibliografía

- ADORNO, T. y M., HORKHEIMER (2005) *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos* (original de 1947). Traducción de Juan José Sánchez. Editorial Trotta. Madrid.
- CULLEN, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía Ediciones, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (2013) *Pedagogía del oprimido* (original de 1970). Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- HONNETH, A. (2003) *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34, San Pablo.
- HONNETH, A. (2009) *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Katz, España.
- HONNETH, A. (2009a) *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- HONNETH, A. (2010) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Editorial Katz, Buenos Aires.
- HORKHEIMER, M. (2000) *Teoría tradicional y teoría crítica* (original de 1937). Paidós, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- KANT, I. (1999) *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es Ilustración?* (original de 1783) En *Defensa de la Ilustración*. Albaeditorial. Barcelona.
- NOBRE, M. (2004) *A teoria crítica*. Jorge Zahar Ed., Río de Janeiro.
- ROUSSEAU, J. (1973) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (original de 1754). Aguilar, Madrid. Traducción José Lopez y Lopez.
- WERLE, D.L. (2016) *Reconhecimento e autonomia na teoria da justiça de Axel Honneth*. En *Síntese*, Belo Horizonte, v. 43, n. 137, p. 401-420, Set./Dez.

Título: El arte en la enseñanza de la filosofía: reflexiones desde una experiencia de filosofar con niñxs

Autora: Ayelén Branca

Correo electrónico: aye.branca@gmail.com

Si junto con Badiou pensamos al arte como un procedimiento de verdad, la filosofía se nos presenta, no como una crítica de arte que tiene una verdad para decir sobre las obras, sino como la práctica de traducir las verdades singulares e inmanentes de la obra misma. Desde esta perspectiva, es posible entender las obras de arte, que participan en las verdades artísticas de una época, como materias propicias para la estimulación de espacios pedagógicos en el que los intereses personales y la participación subjetiva de cada unx confluya con la aparición misma de la verdad artística. En el presente trabajo se indagará el vínculo entre arte y enseñanza de la filosofía, tomando como punto de partida una experiencia concreta de filosofar con niñxs.

Palabras claves: Filosofar, arte, enseñanza, política, inestética

El arte en la enseñanza de la filosofía: reflexiones desde una experiencia de filosofar con niñxs.

A continuación se intentará sostener una apuesta: repensar la dimensión pedagógica del arte en lo que ésta tenga para aportar a la *enseñanza de la filosofía*. Cabe destacar que la presente reflexión parte de una práctica concreta de *filosofar con niñxs*, donde el arte asume un lugar específico. Esta apuesta presenta, entonces, tres desafíos: 1. Comprometerse con una posición teórica y una voluntad política respecto a la filosofía y su enseñanza. 2. Reflexionar respecto al *filosofar con niñxs*, en tanto práctica de *enseñanza de la filosofía*, a partir de una práctica concreta. 2. Asumir responsablemente el vínculo entre el arte y la enseñanza de la filosofía, y por lo tanto, entre el arte y la verdad, así como entre el arte y la política.¹⁴⁶

En prime lugar se presentará brevemente la experiencia específica de la cual parte el presente análisis, a fin de continuar con una presentación de los términos en los que se sostiene la apuesta respecto a la enseñanza de la filosofía hoy, en el marco de la educación escolarizada. Desde ese punto de partida, se reflexionará entrono al vínculo entre el arte y la enseñanza de la filosofía, a partir de la recuperación de la propuesta *inestética* de Badiou (2009) y la experiencia de *filosofar con niñxs* mencionada.

La escuela que no quería ser gris: un encuentro entre el arte y el filosofar.

En el marco de un Proyecto, *La escuela que no quería ser gris*, desarrollado en el Taller de filosofar con niñxs del Colegio San José (Sol de Mayo 726, B° Alto Alberdi), junto con estudiantes y maestras de 3r grado, en el año 2015, se llevo a cabo una

¹⁴⁶Cada uno de estos términos y relaciones, serán esclarecidos en el desarrollo de éste trabajo a partir de un acercamiento *inestético* con el arte:

Por “inestética” entiendo una relación de la filosofía con el arte que, al postular que el arte es de por sí productor de verdades, no pretende de ninguna manera convertirlo en un objeto para la filosofía. Contra la especulación estética, la inestética describe los efectos estrictamente intrafilosóficos que produce la existencia independiente de algunas obras de arte. (Badiou, 2009: 22)

experiencia de *enseñanza de la filosofía* -una práctica filosófica con niños- a partir del encuentro entre arte y filosofía.

El proyecto, se basó, en parte, en la problematización entorno a la apropiación colectiva del espacio (escolar) por parte de los niños. A partir de la lectura de los cuentos *El pueblo que no quería ser gris* (Doumerc y Barnes) y *La calle es libre* (Doppert), los niños guiados por las docentes, llevaron adelante un proceso de organización, debates y creación en el que, preguntándose por lo que les gustaría cambiar de la escuela, concluyeron interviniendo la misma con plantas, flores, canteros, macetas y un mural producido colectivamente. Este análisis se focaliza, principalmente en el proceso de producción del mural.

La propuesta se llevó adelante mediante espacios de talleres que conjugaron reflexiones individuales y colectivas, con toma de decisiones, experimentación colectiva de obras de arte (murales) y, finalmente, la producción artística. La articulación de estas instancias dio lugar, por un lado, a la posibilidad misma de preguntarse por la apropiación del espacio escolar y; por otro, a la producción colectiva de una obra (mural) que, dando cuenta tanto de un querer hacer (querer transformar la escuela) como un querer decir, llegó a consumarse en la transformación concreta del espacio. Transformación que se llevó adelante desde el reconocimiento de los niños de aquello que querían modificar, pero también de aquello que querían transmitir y mostrar al resto de la comunidad escolar.

El punto de partida de este proyecto radica en la pregunta de cómo intervenir en las modalidades de disciplinamiento dominantes desde la práctica filosófica entendida como un cuestionamiento transformador y colectivo. A continuación desarrollaremos algunas cuestiones sobre este punto de partida.

Por una enseñanza de la filosofía que intervenga en el orden de lo dado.

Enseñar, en los marcos de la institución escolar, implica hacerse cargo de los vínculos innegables entre la enseñanza y su institucionalización. Si se piensa, junto con Foucault (2008: 198-200), el modo en que las distintas prácticas educativas y las instituciones están filtradas por *técnicas y dispositivos disciplinares* que configuran, desde lo más sutil, a las subjetividades en juego, el desafío parece, en principio, insondable. Nos encontramos con un control constante sobre los cuerpos, las palabras, los manejos del tiempo y el espacio. Tanto docentes como estudiantes parecen estar inmersos en una máquina de poder, impuesta por la misma estructura institucional (disposición de las aulas, horarios fijos, normas rígidas, etc.). Estructura que responde a normativas (leyes de educación, diseños curriculares, programas educativos, etc.) demarcadas por un aparato estatal atravesado por diferentes intereses económicos (capitalistas), ideológicos y políticos. Ante esta perspectiva se abre la pregunta por la posibilidad de intervenir en este orden desde una práctica crítica y transformadora:

Asumiremos, entonces, como punto de partida, que cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político fundamental, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. La historia de la educación podría leerse a la luz del mayor o menor peso que se ha intentado dar a una u otra de estas alternativas. (Cerletti: 8)

Liberar la tensión entre la reproducción y la novedad a favor de esta última, implica en primera instancia, dar lugar a un esquema de pensamiento en el que la novedad sea posible. Superada la tensión ontológica entre la posibilidad o imposibilidad del surgimiento de lo nuevo, es que se abre paso a la necesidad de asumir un compromiso político con aquellas verdades disruptivas; con aquellas verdades novedosas que agujerean el *estado de situación* (Cerletti).

Invertir el orden, es algo que suele decirse que hace la filosofía, pero muchas veces parece hacer lo contrario; ensimismada en la búsqueda de una auto-definición, no hace más que replegarse sobre su propia historia. Aislada, no tiene orden que invertir. Muchas veces, se parte de una esencialización de la filosofía, otorgándole a ésta un espacio privilegiado para la crítica y la transformación “emancipadora”. La filosofía no es ni la dueña de la revolución, ni siempre revolucionaria. La disrupción, la crítica y transformación atraviesan a cualquiera que asuma las condiciones materiales de nuestras sociedades y se predisponga políticamente a cambiarlas. Uno de los límites de la enseñanza de la filosofía como práctica emancipadora, se encuentra en filosofías escolásticas que reducen su enseñanza a la repetición de un canon filosófico oficial. Afirmar esto, no significa que cualquier práctica filosófica que se corra de la mera repetición dogmática, será “emancipadora”. Muchxs otrxs filósofxs de la educación asumen que la filosofía planteada como una práctica de cuestionamiento incesante, será siempre, en sí misma, transformadora. Sin embargo, estas perspectivas también parten de una esencialización de la práctica filosófica. Preguntarse sobre lo que nos rodea y sobre las formas de actuar, vivir y hacer, naturalizadas en nuestra cotidianidad, puede ser una instancia generadora de movimiento, una apertura a lo nuevo y a la transformación. Pero también existe el riesgo de aislarse en el cuestionamiento perpetuo y que el movimiento de la práctica reflexiva y crítica se repliegue sobre sí misma, deviniendo un nihilismo o escepticismo ascético, que nada tiene por transformar.

Se puede pensar, que la enseñanza de la filosofía, en tanto obliga a la filosofía a salirse de sí misma, se presenta como una de las vías por las que la filosofía puede ejercer ese compromiso con la novedad, con la intervención en el orden de lo dado (Althusser, 2015: 31-38). Sin embargo, éste presupuesto, no puede afirmarse en abstracto. La apuesta consiste en generar espacios de enseñanza, en lo que los esquemas de reproducción, de poder disciplinar, de conservadurismo, se vean agujereados por nuevas formas de construcción de saber colectivo y crítico. A continuación, se propone pensar en las obras de artes, como un dispositivo apropiado para una enseñanza emancipadora, asumiendo una perspectiva *inestética* (Badiou). Previamente abordaremos los vínculos entre el arte y la enseñanza de la filosofía, así como de la filosofía en general.

En los orígenes, el destierro.

En los orígenes de la relación entre la filosofía y la enseñanza, así como entre la filosofía y la política, se encuentra la relación del arte con la enseñanza. Es el filósofo-pedagogo (Platón) quien, ante la búsqueda de una sociedad justa, comienza a cuestionarse el papel que pueden tener las prácticas artísticas, en la educación del sujeto político. Sin embargo, también nos encontramos con el destierro del arte, donde sus efectos pedagógicos políticos no son deseables.

Ante la situación de incertidumbre política (posguerras en la península del Peloponeso) y relativismo intelectual (auge de la retórica sofística) propia de su época, Platón intenta hacer una apuesta constructiva: afirmar la existencia de la Verdad y comprometerse con llevar adelante una política capaz de dar lugar al orden social fáctico según esta Verdad (García P., 2010: 200-201). La República de Platón se presenta entonces, como un intento sistemático por establecer vínculos entre la educación y la política. Así se plantea, no sólo el mejor modo de organización política (la organización de la sociedad más Justa), sino también el desarrollo de un programa pedagógico. En este programa educativo y apuesta política se presenta también, por primera vez, el *problema* entre el arte y la educación. Es necesario remarcar el término “problema”. En el esquema platónico el arte se presenta como aquella práctica más indeseable a los fines pedagógicos-políticos de la República, al mismo tiempo que no puede dejar de reconocer la *fuerza de atracción* que las obras de arte tienen sobre los hombres.

Como puede verse en la República (607d-608b), la tensión entre el arte, específicamente la poesía imitativa, y la educación se hace explícita. El *hechizo* que el arte produce sobre nosotros es algo innegable, los efectos de éste hechizo en las manos de un arte *imitativo* de apariencias, son indeseables. Como apariencia de *apariencia*, el arte se distancia tres veces de la verdad y nos desvía del camino dialéctico, por el que debe avanzar todo proyecto educativo, tanto a fines individuales como políticos. Si la verdadera política debe organizar la ciudad según la Idea de Justicia, tal y como expone Platón en el libro X de la República (Platón, 1988), es necesario desterrar a la poética y seguir el paradigma del *pensamiento matemático* que procede con la coherencia y universalidad de la lógica deductiva, haciendo paso al camino dialéctico de ascenso hacia la Idea. El pensamiento matemático que “une y deduce” (Platón, República, libro X, 595a-609b) se presenta como un pensamiento trasparente, alejado de la multiplicidad aparente y cambiante de lo sensible, que nos orienta hacia la Unidad, la Idea de Justicia, que finalmente deberá ordenar la ciudad. Por el contrario, el poder *mimético* del arte, en tanto *simulacro*, impide distinguir claramente el pensamiento puro de la Idea, de la imagen sensible a la que nos remite; sus lazos impuros con la experiencia sensible corrompen el acto del pensamiento. Así mismo, Platón parece reconocerle un posible lugar al arte en su proyecto pedagógico. Pero esto implicaría que el arte se aleje de la imitación del mundo sensible a fin de imitar el patrón de las formas eternas. El arte debería dejar de ser mero *simulacro* para ser *copia* de la Idea (Scotto, 1984: 201-203).

Se puede afirmar que la desgracia de la poética en el esquema *platónico-dialéctico*, corresponde al vínculo entre el arte de su época y la Verdad. Según este esquema (Badiou, 2009: 46-49) la escisión entre arte y verdad no se da porque el arte deba producir veracidad, sino porque para el arte su verdad es *exterior* y la última palabra, en relación a sus posibilidades dentro de un conjunto social determinado, la tienen la filosofía y la política. El arte se plantea como incapaz de producir verdades *singulares* y su criterio regulador se constituye desde afuera y en función de sus efectos en la esfera pública.

La reconciliación entre el arte y la filosofía, una lectura contemporánea de Platón

La relación entre arte y enseñanza de la filosofía, aquí planteada, parte de una apuesta: dar lugar a una enseñanza no re-productivista, que haga del encuentro de la *práctica filosófica* con los otros, una práctica cuestionadora, pero no escéptica. Es decir, una práctica constructora de *saberes* de manera colectiva y que irrumpen en el orden de lo dado. Este punto de partida es, en gran sentido, platónico, pues la apuesta pedagógica está intrínsecamente ligada a una apuesta política, reconociéndose la vinculación entre verdad y política. Sin embargo, no es lo mismo asumir el platonismo hoy, que hace más de dos mil años. Si el auténtico proyecto político pedagógico platónico, se sustenta tanto en la consistencia del pensamiento puro matemático, como en el rechazo de la impureza *mimética* de la poética, retomar la apuesta platónica lleva a repensar, desde nuestra contemporaneidad tanto las matemáticas como el arte (García P.: 154).

La matemática moderna y lo político

A partir de la matemática moderna, específicamente a partir de la teoría de conjuntos, se abre una nueva vinculación entre la matemática y la Unidad. El paradigma de las matemáticas hoy, no se corresponde con el modelo puro de las matemáticas de la época de Platón, en la que su ser se sostenía específicamente en la “unión y la deducción”, en el contar que reconoce la Unidad como lo único que es (García P., 2011: 155). Con el teorema de Gödel el pensamiento de la unidad (la unidad del conjunto) sólo es posible en la medida en que incluye el pensamiento de aquello que lo determina como unidad (*el término fundante*) pero ese pensamiento no se hace presente al conjunto mismo. Desde el interior mismo del conjunto, este término no puede ser reconocido como uno, aún perteneciendo a él. Desde este nuevo paradigma matemático el neoplatonismo de Badiou lleva a repensar la política.

Si las matemáticas han de brindar el modelo que ha de seguir la política, se puede decir que: el auténtico pensamiento político es aquel que busca la organización social fáctica, ya no desde la idea transcendental de la sociedad contada como Uno, sino de aquel término no reconocido pero incluido: aquello que por el *estado* de la situación, del conjunto, la ciudad, no es contado como uno, perteneciendo a éstos. El *término fundante* de todo proceso político radica ahí, en aquella parte que, estando incluida, no es reconocida. Pero para que lo no representado se presente, para que el *término fundante* aparezca en escena, será necesario pensar también en nuevas formas de representación. No es posible apelar al lenguaje convencional, al lenguaje de *estado*, *de lo posible*. El lenguaje convencional, al nombrarlo, sólo logra ocultar ese término.

¡He aquí el lugar del arte! El arte, entendido como *procedimiento de verdad*, puede jugar un rol central en la configuración de un “lenguaje” que permita nombrar aquello imposible para el *estado* de situación. Pero para esto, es necesario reconocer en el arte aquello que tiene de autosuficiente, reconocerlo como productor de verdades *singulares e inmanentes*.

El arte como un *procedimiento de verdad*

Badiou reconoce cuatro *procedimientos de verdad*, es decir, cuatro configuraciones a partir de las cuales se hace posible la aparición de una verdad que agujeree el *estado de situación* haciendo aparecer el *término fundamento*, imposible en éste: el amor, la política, la ciencia y el arte. Asumir que el arte es un *procedimiento de verdad*, implica correrse de los esquemas tradicionales, según los cuales la estética se ha pronunciado históricamente *sobre* el arte: el esquema *Didáctico-platónico*, el *Romántico* y *Clásico-aristotélico* (Badiou 2009: 45-60).

Al igual que en el esquema platónico (ver apartado anterior) en el esquema clásico-aristotélico el arte es incapaz de verdad, su esencia es mimética y pertenece al orden de las apariencias. Pero a diferencia del primero, esto no es un problema ya que su finalidad no es la de dar cuenta de ninguna verdad. En todo caso, el arte está vinculado a la búsqueda de la felicidad (*eudeimonia*), consiste en una actividad que ofrece la posibilidad de *catarsis*. Si la filosofía nos habla de verdad, el arte sólo nos muestra verosimilitud y es por esto que logran conciliarse.

Inversamente, el romanticismo estético (Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Schelling, Heidegger, etc.) encuentra una relación de inmanencia entre el arte y la verdad; el arte sólo es capaz de verdad, pero aquella verdad no es singular al arte. El esquema romántico, encuentra en el arte el espacio propio de expresión de la verdad absoluta. Para el romanticismo, la belleza artística es una representación finita de lo infinito y, en ese sentido, sigue siendo eterna. La filosofía, como devota del arte, no debería sino guiarse piadosamente por el modelo de verdad artística: el arte se constituye como el lugar de verdad. La tarea filosófica es en este esquema la recuperación de esa verdad o principio fundamental.

Siguiendo a Badiou, se puede afirmar que en estos esquemas nunca se posibilitó que el arte tuviera una relación con la verdad como productora de una verdad singular. Dificultad ante la cual el filósofo argelino plantea un cuarto esquema. En su propuesta, la verdad es *inmanente* al arte (ya no es dada desde su exterioridad, sea por la filosofía o la política) pero no es una verdad que presenta alguna jerarquía o particularidad más que ser verdad producida por el arte (*singular*); no es el espacio privilegiado en el cual se presentan las verdades a la filosofía. Esta verdad es una *verdad artística*. El arte es irreductible a la filosofía y viceversa. La filosofía tendrá con el arte, como con todo *procedimiento de verdad*, la relación de *mostrarlo* como tal (Badiou, 2009: 54). La filosofía ya no es rectora, crítica ni devota del arte, no se presenta como una estética en los términos tradicionales: Badiou propone así una *inestética*. Está permite concebir la obra de arte como el modelo de un lenguaje autosuficiente que, al trascender el régimen convencional de representación, es capaz de inaugurar un *procedimiento político* al nombrar su *acontecimiento*. En este punto y, sin desconocer la autonomía relativa del arte en relación al conjunto de las prácticas sociales y su condición de procedimiento genérico (el arte produce verdad y esta verdad no le es dada desde afuera), la palabra de Platón debe introducirse de manera justa: el arte tiene una dimensión política que, en cierta medida, está por fuera del arte.

La dimensión pedagógica del arte, una apertura a la novedad.

...el arte en sí mismo es un procedimiento de verdad (...) el arte es educador simplemente porque produce verdades, y "educación" siempre ha querido decir (salvo montajes opresivos o pervertidos) sólo esto: disponer los saberes de una forma tal que alguna verdad pueda agujerearlos. (Badiou, 2009: 54)

Ante este modelo "neoplatónico" es posible reconocer una nueva concepción pedagógica donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se corre necesariamente del esquema *reproductivista* de la educación. Ante la concepción plateada por Badiou sobre los *procedimientos de verdad*, se plantea que un individuo deviene sujeto -de una verdad- en la medida en que participa de un *pensamiento* excepcional que reconoce el saber de una *situación* (Puchades, 2010: 201-202). Así entendida, la verdad de una situación se presenta como un proceso de subjetividad a la que cualquier individuo puede incorporarse a través de una decisión autónoma. El punto de partida mismo, compromete al reconocimiento de la posibilidad de un proceso educativo no *reproductivista*. Tal como fueron definidas, las verdades no pueden pensarse como saberes establecidos a transmitir por docentes dogmáticos. La aparición de la verdad se pone en juego en el mismo encuentro, en la situación concreta de enseñanza, en la medida que tanto docentes como estudiantes se incorporen autónomamente en un proceso de reconocimiento de saberes emergentes, anteriormente impensables. La educación se constituye, entonces, como un proceso de *subjetivación*, y no de *sujetación*.

Por su parte, si junto a Badiou pensamos al arte como un *procedimiento de verdad*, la filosofía se nos presenta, no como una crítica de arte que tiene una verdad para decir *sobre* las obras, sino como la práctica de traducir las verdades singulares e inmanentes de la obra misma. Desde esta perspectiva, es posible entender las obras de arte, que participan en las verdades artísticas de una época, como materias propicias para la estimulación de espacios pedagógicos en el que los intereses personales y la participación subjetiva de cada uno confluya con la aparición misma de la verdad artística.

La experimentación de las obras permite instalar en los estudiantes, como objeto de deseo, figuras subjetivas que le inciten a participar en ellas. Estas figuras y éste deseo surge ante la propia *fuerza de atracción* del lenguaje artístico. El arte confluye con la enseñanza de la filosofía, dando espacio al surgimiento de espacios educativos para la emancipación, en donde en el asombro suscitado por la experimentación artística, surgen aquellas *verdades artísticas* que van más allá de saber establecido, en las que cada uno puede participar, construyendo nuevos imaginarios y abriendo nuevos horizontes de cuestionamientos que irrumpen en lo dado de manera creativa.

Consideraciones finales

Una rápida lectura rápida de los últimos párrafos, parecería suponer que cualquier proceso educativo, así como cualquier experimentación artística, se presenta como un proceso transformador que da lugar a la novedad. Sin embargo, cabe destacar, por un lado, la voluntad política por llevar adelante ciertas prácticas y por otro, la particularidad que se abre ante en el encuentro entre la *práctica filosófica*, que en este caso se puede llamar *actitud inestética*, con las obras de arte. Estas particularidades son las que hacen repensar la importancia de llevar adelante estos vínculos en nuestros ámbitos educativos

escolarizados, irrumpiendo en su misma forma de institución reproductora y conservadora.

Finalmente, es importante remarcar que las presentes reflexiones parten de una experiencia concreta en la se puso en práctica una experiencia de *filosofar con niñxs*. En estos encuentros se generaron instancias en las que la potencialidad de la experiencia artística y reflexión estética, en cierta medida, abrieron lugar a una *práctica filosófica*, una instancia de aprendizaje y enseñanza transformadora, una construcción de *saberes* disruptivos. Ante la experimentación activa de obras de artes (imágenes de murales) surge el asombro de cada niñx y tras este, el surgimiento de la novedad (emergencia de nuevos cuestionamientos y *saberes*). A la vez, la reflexión sobre esta experiencia da lugar a una nueva indagación teórica. La practica filosófica y la construcción de conocimiento se consuma en ese instante de encuentro, aquel momento imprevisible que se abre en la instancia de enseñanza, en cada taller. El encuentro es una instancia de apertura, de desplazamiento y aparición de nuevos cuestionamientos y temáticas; sin embargo, el compromiso con la novedad está en la posibilidad de seguir profundizando e indagando a partir de la misma producción e investigación teórica.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (2015) *Iniciación a la filosofía para no filósofos*. Paidós: Buenos Aires.

ARISTÓTELES (1980) *Poética*. Monte Ávila: Caracas.

BADIOU, A. (2005) *La filosofía del presente*. Libros del zorzal: Buenos Aires.

(2009) *Pequeño tratado de inestética*. Prometeo: Buenos Aires.

(2013) *Las condiciones del Arte Contemporáneo*. Transcripción y corrección de la traducción directa. Brumaria: Buenos Aires.

BARNES, A. Y DOUMERC, B. (2016), *El pueblo que no quería ser gris*. Colihue: Buenos Aires.

CERLETTI, A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Del estante: Buenos Aires.

DOPPERT, K.M.(1981), *La calle es libre*, Ediciones Ekaré.

Freire, Paulo (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta, Conversaciones con Antonio Faudés*. La Aurora: Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1984) *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad*, Entrevista con Michel Foucault realizada por Raul Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la revista Concordia N°6, pp 99-11.

(2004) *El orden del discurso*. Bs. As., Argentina, ed. Fabula Tusquest.

(2008) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Bs. As. , Argentina, ed.

Siglo XXI

GARCÍA PUCHADES, W. (2010) *La educación para la emancipación política a través del arte en el pensamiento de Alain Badiou*. Astrolabio, Revista internacional de filosofía, Año 2010 Núm. 11. ISSN 1699-7549. pp. 199-208.

(2011) *La actitud inestética como condición para pensar en un arte político*. Universidad Politécnica de Valencia. Departamento de Comunicación Audiovisual, Documentación e Historia del Arte.

PLATÓN (1988), *La República*, Madrid, Alianza.

SCOTTO, C. (1984), *Sobre la mimesis en Platón*, en revista *Escrita*, Nº 6, Córdoba.

Título: Neuro educación: de qué hablamos cuando hablamos del puente

Autora: Ana Testa

Correo electrónico: anatesta16@gmail.com

Desde hace un tiempo asistimos a la irrupción en el campo educativo de discursos en torno a la aplicación de las neurociencias a las prácticas educativas. Con promesas de mejora del aprendizaje estos discursos impactan no solo en aquellos que llevan adelante la tarea de educar sino que también están configurando políticas públicas que aspiran a una reconfiguración y rediseño de dichas prácticas a la luz de los avances en esa disciplina. Slogans como el cerebro aprende, educando el cerebro, aprendizaje basado en el cerebro, luchan por instalarse y redefinir un nuevo marco de discusión acerca de lo que significa educar.

Este trabajo tiene como objetivo exponer y cuestionar las tesis epistemológicas que dan fundamento a la idea que es posible establecer relaciones entre el nivel de descripción neurofisiológico del cerebro y el nivel intencional en donde tienen lugar los procesos y estados involucrados en el aprendizaje. La crítica propuesta intenta establecer los límites y dificultades de orden conceptual que subyacen a la aplicación de la neurociencia al campo educativo poniendo en cuestión la afirmación que es posible tender puentes entre el campo de investigación de la neurociencia y la educación que permitan prescribir prácticas educativas.

Palabras claves: Neuro educación, Neurociencia, Mente, Aprendizaje, Educación

Introducción

Desde hace un tiempo asistimos y somos testigos de la irrupción en el campo educativo de discursos en torno a la aplicación de las neurociencias a las prácticas educativas. Con promesas de mejora del aprendizaje estos discursos impactan no sólo en aquellos que llevan adelante la tarea de educar sino que también están configurando políticas públicas que aspiran al mismo tiempo a una reconfiguración y rediseño de dichas prácticas a las luz de los avances en esa disciplina. Slogans como, el cerebro aprende, educando el cerebro, aprendizaje basado en el cerebro, circulan al nivel de sentido común y luchan por instalarse y redefinir un nuevo marco de discusión acerca de lo que significa educar. Este trabajo tiene como objetivo exponer y cuestionar las tesis epistemológicas que dan fundamento a la idea que es posible establecer relaciones entre el nivel de descripción neurofisiológico del cerebro y el nivel intencional en donde tienen lugar los procesos y estados involucrados en los procesos de aprendizaje. La crítica propuesta intenta establecer los límites y dificultades de orden conceptual que subyacen a la aplicación de la neurociencia al campo educativo poniendo en cuestión la afirmación que es posible tender *puentes* entre el campo de investigación de la neurociencia y la educación que permitan prescribir prácticas educativas.

De la psicología cognitiva a la neuroeducación

Durante la década de los años ochenta y noventa del siglo pasado¹⁴⁷ surgió la idea de que era posible incorporar al campo de la ciencia el estudio sobre categorías y conceptos mentales, esto es, de aquellos conceptos que estructuran y dan significación a nuestro trato cotidiano con el mundo. Conceptos como el de persona, creencias, deseos, acción, pensamiento, aprendizaje forman parte de un listado más extenso de categorías cuya significación y la red conceptual en la se inscriben han intentado ser explicitados en términos más básicos, esto es en términos no psicológicos. La extensa producción de artículos especializados sobre filosofía de la mente y filosofía de la psicología convergía, por ese tiempo y casi de manera unánime en la idea de que era necesario explicar cómo la mente emergía en el mundo físico y la cómo las categorías psicológicas de sentido común se correlacionaban con una imagen científica del mundo. Parte del problema consistía y aun persiste en cómo acomodar nuestra capacidad distintivamente humana de reconocer y otorgar significado a los hechos de nuestro entorno, sin asumir compromisos ontológicos ni metodológicos que llevaran a la existencia de un mundo inmaterial.

Una intuición básica de nuestro sentido común que nos permite comprender y dar sentido a las conductas tanto propias como ajenas es la que nos dice que existe una relación entre lo que creemos, deseamos, esperamos, percibimos y lo que hacemos. Es esta intuición la que nos permite otorgar significado y al mismo tiempo explicar, predecir conductas mediante la atribución de estados que exhiben lo que Brentano¹⁴⁸ denominó intencionalidad, la capacidad de ser acerca de algo. Esta habilidad que nos otorga el título de psicólogos de sentido común, maravilló a muchos, particularmente a aquellos embarcados en el proyecto de explicar cómo funciona y como llegamos a poseer dicha habilidad.

Una de las estrategias a seguir fue suponer que dicha habilidad forma parte de una teoría psicológica¹⁴⁹ de sentido común, una teoría que en cuanto tal es susceptible de ser confirmada o falsificada y por tanto eliminada o conservada como teoría explicativa.

¹⁴⁷Cfr. Marr (1982) Fodor (1994) Haugeland (1988).

¹⁴⁸Brentano caracterizó los estados psicológicos como aquellos estados que, a diferencia de los físicos, se caracterizan por *ser acerca de algo* o dicho en otros términos, por tener un contenido.

¹⁴⁹Es importante notar que no existe un acuerdo generalizado acerca si la explicación de sentido común forma parte de una teoría. Están quienes, como Dennett, afirman que las explicaciones por medio de

Detractores y defensores de la que psicología de sentido común compartían tres afirmaciones básicas: en primer lugar afirman que las creencias, deseos y otros estados intencionales, son las entidades propuestas por la teoría, en segundo término, sostienen que esas entidades poseen propiedades representacionales, esto es, representan el mundo como siendo de determinada manera, estas propiedades representacionales son las que otorgan poderes causales a los estados intencionales, y por último, es una teoría que da lugar a generalizaciones legaliformes.

Ahora bien, ¿cuál es el tipo de hechos que harían verdadera o falsa esta teoría? Existe cierto acuerdo acerca de que una explicación de porqué funciona esta psicología de sentido común debe de alguna manera hacer referencia al mecanismo interno responsable causalmente de tal destreza. Según esta perspectiva, la psicología ordinaria *está en la cabeza* y consiste en un conocimiento almacenado internamente compuesto por reglas y principios tácitos. La psicología cognitiva supuso de sus inicios que el desarrollo de una psicología científica de la mente podría dar cuenta entre otras cosas, de algunos problemas a los que la reflexión filosófica sólo había logrado dar, en el mejor de los casos, buenos planteos pero ninguna solución.

El enfoque cognitivo computacional se constituyó para muchos en uno de los más promisorios abordajes para una ciencia de la mente; la idea básica subyacente y ampliamente difundida sostenía que tanto los seres humanos como las máquinas son especies de sistemas de procesamiento de información, lo que la mente y las computadoras parecen tener en común, en un sentido general, es que pueden ser vistos como secuencias de estados lógicos entendidos abstractamente, esto es independientemente de la naturaleza del sistema. La meta era explicar los diversos comportamientos inteligentes, postulando un sistema de estados internos regidos por procedimientos computacionales. Esta analogía resultó ser atractiva para quienes estaban abocados al estudio de la mente, ya que se presentaba como una alternativa para resolver, entre otros, el problema de cómo los estados psicológicos pueden representar o ser acerca de algo. La analogía pareció mostrar un sentido en el cual lo intencional podía ser reducido a lo no intencional, llevando al abandono definitivo de la oposición cartesiana

creencias y deseos son parte de una estrategia, la estrategia intencional. Según esta perspectiva, suponemos que el organismo posee representaciones en la medida en que funciona la estrategia intencional, como dice Dennett (1991, pág. 41) "No se trata que atribuyamos creencias y deseos sólo a las cosas en las que encontramos representaciones internas, sino que cuando descubrimos algún objeto para el cual la estrategia funciona, nos esforzamos por interpretar algunos de sus estados internos como representaciones internas."

entre mente y materia y alentando al mismo tiempo la convicción de que existía una explicación de cómo es materialmente posible el pensamiento.

La cognición se constituía, a partir de estos abordajes, en el reino de estados, procesos y mecanismos internos responsables del comportamiento inteligente y revelando así, según algunos teóricos, la verdadera naturaleza de mente.

La fuerza de la metáfora entre el ordenador y la mente alentó la idea que nuestro lenguaje psicológico, esto es, nuestro lenguaje de creencias y deseos podía ser reducido y para algunos, también eliminado¹⁵⁰ y reemplazado por un vocabulario más básico que no contuviera tales conceptos. Lo que estaba detrás de esta metáfora no era otra cosa que la idea cartesiana de que la mente no era más que un reino de estados internos, un teatro cartesiano que a diferencia del original del S.XVII no se desplegaba en una sustancia inmaterial, sino que tenía como escenario el cerebro, sus estados y procesos. La metáfora computacional unida a las tesis naturalistas¹⁵¹ supuestas por la psicología cognitiva constituyó un marco epistemológico apto para el desarrollo de la idea que los procesos y estados psicológicos podían ser analizados en términos de procesos *más básicos* descriptos en términos exclusivamente físicos. Esta manera de entender el vínculo entre el sujeto y el entorno no hizo más que reeditar en una versión monista del problema de Descartes la imposibilidad de dar cuenta de la capacidad racional desde una perspectiva estrictamente mecanicista. A diferencia de Descartes que postuló la existencia y actividad de una sustancia de naturaleza diferente a la corpórea para dar cuenta de las capacidades distintivamente humanas, la psicología cognitiva postuló la identidad de la mente y el cerebro desembarazándose de la ontología dualista pero dejando, en términos metodológicos el mismo problema, el de vincular la mente, entendida en términos estados y procesos internos, con el mundo. Los abordajes cognitivistas de la mente han supuesto que estudiar la mente es, al igual que lo pensó Descartes, estudiar el reino de los procesos internos que la causan, la mente se vuelve, en esta concepción un efecto más que una causa, quedando sin explicar cómo es posible que nuestros estados psicológicos sean acerca de algo o dicho en otros términos adquieran significado.

¹⁵⁰ Cfr. Churchland (1982)

¹⁵¹ El naturalismo en filosofía de la mente y de la psicología asume que los estados y procesos mentales son y se identifican con estados y procesos cerebrales y que por tanto se explican y dependen de estos.

Sin embargo, comprender la naturaleza de nuestra racionalidad implica comprender ante todo las particularidades relativas al empleo de los predicados mentales y la dimensión esencialmente normativa de los fenómenos que involucran las intenciones de los sujetos. La investigación de los mecanismos cerebrales o neurofisiológicos depende inevitablemente de la consideración normativa propia de la acción intencional. En este sentido, las explicaciones intencionales acerca del comportamiento racional son metodológicamente más básicas y por tanto anteriores en el orden explicativo que las funcionales o causales. La investigación de mecanismos internos tendrá inevitablemente que tener en cuenta el aspecto normativo de la conducta a fin de poder asignar contenidos y funciones a los estados cerebrales.

La neuro-educación y la propuesta del puente.

Casi paralelamente a los estudios y desarrollos en psicología cognitiva investigadores en neurociencia comienzan indagar la manera en que distintos estudios acerca del cerebro podían constituirse en herramientas clave para la comprensión de diversos comportamientos típicamente humanos, surgen disciplinas como la neuro economía, la neuro ética y la neuro educación. Estos abordajes suponen que aquello que denominamos acciones admite una descripción y explicación exhaustiva en términos del funcionamiento cerebral, y que por lo tanto nuestra conducta racional puede ser concebida como el resultado de dicha actividad neuronal. Nuestros conceptos psicológicos constituyen el marco conceptual en el que los meros comportamientos físicos, como puede ser, levantar una mano se convierte en una acción de saludar o detener un vehículo. Suponer que la significación de las acciones puede ser desentrañada con independencia del entramado de significaciones en los que ellas tienen lugar no es es otra cosa que cometer lo que Ryle denomino error categorial: suponer que los conceptos del ámbito de lo físico y lo mental tienen el mismo ámbito de aplicación.

La neurociencia educativa produce este desplazamiento a través de ambos niveles de análisis al sostener, por ejemplo, que:

“No hay duda de que el aprendizaje -y la enseñanza- están esencialmente interconectados con funciones del cerebro. Sin embargo, por muchos años, los investigadores en educación y Neurociencias trabajaron apartados unos de otros -con frecuencia con mucha proximidad física, pero en mundos diferentes a la hora de entender cómo aprenden las personas, investigar los procesos de aprendizaje, y transpolar esos conocimientos a la práctica. Afortunadamente, esto está cambiando. Ahora hay nuevas e

interesantes oportunidades para informar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje dentro de la amplia disciplina de la Neurociencia. Esto es bueno, porque más que nunca, necesitamos descifrar cómo enseñar a nuestros niños a aprender” (Carew y Magsamen, 2010).

“La educación consiste en aumentar el aprendizaje y la Neurociencia consiste en entender los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. Este terreno compartido sugiere un futuro en el que la práctica educativa puede ser transformada por la ciencia, de la misma manera que la práctica médica fue transformada por la ciencia alrededor de un siglo atrás” (Society, 2011).

“La Neurociencia y la Psicología Cognitiva deberían trabajar sinérgicamente, proveyendo herramientas complementarias para entender la mente y actuar en conjunto para mejorar la educación” (Sigman, Pena, Goldin, y Ribeiro, 2014).

“El cerebro humano se educa en una cultura determinada donde se habla una lengua particular y se practican valores familiares, sociales, económicos, políticos y religiosos propios. La novedad absoluta es que hoy podemos estudiar cómo se incorpora la cultura en el cerebro.” (Battro, 1996).

Bajo la metáfora del puente la neuro educación asume que los predicados mentales invocados en las explicaciones psicológicas que dan cuenta del aprendizaje pueden ser re- descritos en términos de funciones del cerebro reeditando así el proyecto reduccionista de dar cuenta de capacidades característicamente humana en términos de estados y procesos *más básicos*.

Lo común a estos abordajes es la identificación directa entre comportamiento y acción y la asunción que ambos son conceptos aún perteneciendo a ámbitos diferentes sirven para dar cuenta del mismo fenómeno. Sin embargo percibir, pensar y aprender, refieren a acciones que en cuanto tales requieren para su individuación y aplicación criterios normativos y no causales como asume la neurociencia.

Explicar el comportamiento de un sujeto asignándole o atribuyéndole estados intencionales, como habitualmente hacemos no es equivalente, en ningún sentido, a explicar las *causas* de tal comportamiento. Aun cuando sea el propio individuo el que admite *creer, desear* o *esperar* algo, esto en ningún sentido tiene el carácter de reconocimiento de un estado interno o neurofisiológico. Incluso cuando alguien hace explícito su propósito de realizar una determinada acción, nada de lo que esta diciendo tiene que ver con uno u otro estado orgánico, sino más bien con su *compromiso* explícito de llevar adelante cierto plan de acción.

Atribuir algún significado o contenido a la acción de alguien no implica asumir que el significado o contenido sea la causa de la acción. Hacer referencia a intenciones -cosas como creencias y deseos- para explicar la acción de un sujeto es una forma de reconocer o asignar a la acción un status normativo y por lo tanto una forma de reconocer que hay algo a lo que la acción *debe* ajustar o corresponder. En este sentido comprender la acción de un sujeto como una acción intencional equivale a situarla en un marco normativo dentro del cual *deberá* guiar su comportamiento el agente o poseedor de esos estados.

La naturaleza normativa de fenómenos como las creencias y las afirmaciones, en particular, no determinan *cómo se comportará* un sujeto producto de poseer esas intenciones; lo que determinan, en realidad es *como sería adecuado* que se comportara al tener esas intenciones. Así, una acción es comprensible cuando se ajusta a las normas o cuando el sujeto actúa como *debe* hacerlo. Si, como hemos mencionado, son los estados intencionales los que permiten definir como "apropiada" o "inapropiada" la acción de un sujeto, se comprende entonces que, tal como lo expresa Robert Brandom "atribuir un estado intencional es atribuir un status normativo".

Así mismo, hablar de acción racional o de normas que hacen racional la acción implica reconocer al concepto de "racionalidad" un rol fundamental en la explicación intencional del comportamiento humano.

En la caracterización de esta dimensión normativa de la intencionalidad la relación entre el contenido de una intención y las acciones correspondientes no es de carácter *causal* o necesario; las normas de la razón, por así decir, nos *obligan* con la misma fuerza con que nos obligan otras normas sociales cuya autoridad deriva las responsabilidades asumidas por aquellos que aceptan los *compromisos* y las *obligaciones* adquiridos por las acciones efectuadas.

Cuando la preocupación es dar cuenta del "movimiento corporal" humano las explicaciones causales que proporciona la investigación fisiológica resulta un recurso bastante recomendable, pero si lo que nos interesa es comprender el carácter *racional* de la acción humana entonces, el recurso a las explicaciones que apelan a razones es la única alternativa. Las cadenas causales enlazan solo eslabones físicos, no mentales o intencionales, por otra parte, las razones solo operan en el orden lógico permitiendo hacer racional la acción, pero no pueden causarla.

Consideraciones finales

Más allá de las confusiones de orden conceptual que anidan al interior del proyecto de la neuro educación que brevemente he intentado señalar, una pregunta más básica que me interesa plantear es ¿por qué el discurso de la neurociencia impacta en nuestra comprensión de lo que son o deberían ser las practicas educativas y delinear así posibles políticas educativas? Al fin y al cabo, no deberíamos más bien dejar que las confusiones conceptuales y epistemológicas se resuelvan al interior de la neurociencia y reflexionar acerca de la dimensión que la acción educativa comporta y a partir de allí mostrar los límites que tiene la aplicación neurociencia al interior campo educativo.

Tal estrategia reflexiva implica, entre otras cosas, negar la idea que la educación como objeto de estudio, ya sea de la pedagogía o de la teoría de la educación, es una disciplina aplicada de carácter semejante a la ingeniería o a la medicina y poner en cuestión cierta concepción aplicacionista de la educación. El impacto que los discursos científicos ha tenido sobre las educación ha venido, en cierta medida, de la convicción que el estatuto *sui generis* de la educación reside precisamente en que la educación por derecho propio no constituye un campo de investigación, sino que más bien su aparato conceptual es proveído por otra ciencias como son la psicología, la sociología. Quienes han defendido que el pensamiento educativo se hará verdaderamente científico en la medida en que las teorías que produzca sean capaces de describir regularidades entre los acontecimientos suelen concluir que la racionalidad de la práctica educativa depende de procedimientos y principios legitimados por fuera de la práctica misma. Concebir la educación como una práctica sugiere concebirla en términos normativos, donde el *cómo*, pregunta esencialmente normativa, debe estar mediada por el *qué* de naturaleza esencialmente teórica, en una mediación que esté sujeta a criterios de corrección que sean internos a la misma práctica educativa. En este sentido, asumir el carácter práctico de la acción educativa implica reconocer la imposibilidad de establecer un criterio externos a las prácticas mismas al tiempo que sitúa su racionalidad en el contexto de la acción humana. La pedagogía o la teoría de la educación, al igual que otras disciplinas humanísticas, resisten regimentación científicista, puesto que su entramado conceptual, aquellos conceptos y nociones que la definen como una práctica humana pertenecen al ámbito de lo normativo que, en cuanto tal, no es susceptible de ser reducida a contextos más básicos de explicación, como aspira el proyecto naturalista de la neuro educación al proponer explicaciones causales del aprendizaje. Situar el aprendizaje en el ámbito del estudio de la acción humana, en el ámbito de la racionalidad, no significa negar la existencia de mecanismos cognitivos que hacen posible y que son condiciones necesarias del

aprendizaje, sino mas bien reconocer que el aprendizaje humano ocurre o tiene lugar en el ámbito de lo mental, en el ámbito del significado.

Bibliografía

Agüero, G., Testa, A. Sujetos vs. predicados. Las causas y las normas en la acción humana. Jornadas de epistemología e historia de la ciencia. Vol 9 N°9, 2003

Barcena, F. La practica reflexiva en educación. Editorial Complutense. Madrid. 1994

Brandom, R. *Hacerlo explícito*; Síntesis, Madrid, 1994.

Bruer, J. T. Neuroeducación: Un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, 46, 2016.

Castorina, J. La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico, *Propuesta Educativa*, 46, 2016

Churchland, P. *Materia y conciencia* Gedisa, Madrid, 1984.

Fodor, J. *Psicosemántica*, Tecnos, Madrid, 1994.

Haugeland, J. *Inteligencia artificial*, Siglo XXI, Mexico, 1988.

Título: Nuevos desafíos al pensamiento crítico en educación: los neuromitos

Autor: Eduardo Sota

Correo Electrónico: eduardomsota@gmail.com

El pensamiento crítico tiene una añeja tradición pero no por eso menos multiforme, adaptado por las exigencias que le plantean las nuevas formas de gubernamentalización, en este caso el neoliberalismo cuya particularidad como emergente histórico no es sólo afectar los cuerpos sino capturar el “alma” de los sujetos. En esta dirección se asiste actualmente a la penetración dentro del sistema educativo de los “neuromitos”, determinados usos para regimentar los comportamientos derivados, presuntamente, de las neurociencias. Estas nuevas formas de subjetivación implican un gobierno a distancia de los heterogéneos grupos de población a los fines de reducirlo a consumidores pasivos de esta nueva neuroeconomía.

Por su parte, la etimología griega remite la noción de crítica al de crisis las cuales exigen la conformación de un juicio razonable para precisar y determinar ese “orden” que generalmente son formas variadas de imponer determinadas gubernamentalizaciones, en este caso, apoyándose en presumibles rasgos biológicos para formular y desarrollar determinadas estrategias políticas, que es en lo que consiste el biopoder. Lo que denominamos la Razón Pedagógica, una isla dentro del archipiélago de la razón práctica, no puede menos que interpelar los efectos de los singulares usos que, en nombre de la neurociencia, se realiza en el dominio educativo.

Palabras claves: Crítica, Crisis, Ilustración, Neuromitos, Razón Pedagógica

Una manera muy difundida en el ámbito académico pedagógico a la hora de dar cuenta de las relaciones de los diversos subsistemas involucrados en la producción y transmisión del proceso educativo, es el esquema formulado por Bernstein (1993) y este es la identificación del Contexto de Producción (del conocimiento científico), cuyos contenidos son transformados y adaptados para convertirse en un *Discurso Pedagógico* por el contexto de Recontextualización (agencias especializadas del estado, editoriales de manuales escolares, etc.), esto es el conjunto de saberes debidamente ajustados a los fines de su transmisión en el Contexto de Reproducción (los segmentos inferiores del Sistema Educativo). Observemos que lo que es distinguido en el contexto de producción es el conocimiento científico y, en todo caso, los saberes añadidos en el contexto de reproducción guardan una suerte de estatus periférico del saber núcleo en cuestión. Por otra parte, y a modo de salvoconducto de identidad de modernidad, desde los currículum oficiales más globales hasta los programas áulicos más específicos, se destaca por encima de todo otro objetivo, menos en el lugar asignado que en importancia lógica, el desarrollo del “pensamiento crítico” pero al modo de una suerte de ritual, de algo que no debe faltar pero sin tener precisión a título del propósito final.

Podemos conjeturar que, o bien el contenido científico que se pretende transmitir es el mismo pensamiento crítico o es reducible a él, o bien, éste, es una expresión residual de una tradición intelectual pero que carece ya de su antiguo poder inquisitivo e inquietante, algo así como que “queda bien aunque no sé muy bien porqué”.

De esta ambigüedad o relación ambivalente de los términos en cuestión, queremos discurrir en esta breve intervención. O bien el sistema educativo ha sido colonizado, no

ya por el pensamiento científico sino por una deriva ideológica del mismo, es decir, su absolutización en tanto único y excluyente conocimiento significativo y, en este caso, estamos en presencia del “cientificismo” como un rasgo alienante de las posibilidades humanas, o bien, estamos en presencia de la pérdida de sentido de las virtualidades emancipadoras del mismo pensamiento crítico, bajo cuyas cribas se someten también a prueba y evaluación las mismas teorías científicas o, más específicamente, los usos, posibilidades y límites que determinados resultados de investigación tengan en la práctica educativa. Como banco de prueba y análisis, tomaremos la difusión y aceptación cuasi-acrítica del uso, clasificación y normativización creciente de los sujetos al interior del sistema educativo por las prescripciones que, presumiblemente, se infieren de las neurociencias o, para destacar más su carácter productor de subjetividades con un propósito interesado y sesgado, lo que se puede compendiar bajo el término, los neuromitos, según veremos más abajo.

En documentos curriculares de Nación se plantea que “[L]a red de contenidos conceptuales disciplinares se debe constituir en el marco de referencias sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010: 18-19). Los criterios de selección de capacidades se basan en la relevancia social que estas tengan y la viabilidad de desarrollarlas transversalmente en distintas asignaturas. Entre las capacidades seleccionadas se encuentra la del desarrollo del pensamiento crítico que “implica la posibilidad de elaborar juicios autónomos referidos a aspectos de la realidad, opiniones de otros y acciones propias o ajenas. Se relaciona con la posibilidad de pensar por uno mismo. Ejercer el pensamiento crítico implica hacerse responsable de las propias afirmaciones. Se trata de un pensamiento argumentativo que produce afirmaciones, las fundamenta y deja posibilidades abiertas a futuras correcciones” (ibid: 32)

Para iniciar la exploración de este concepto revisemos el recurso más habitual en estos casos que es el de su etimología, para lo cual recurrimos a lo que nos dice Koselleck:

Krísis proviene del verbo griego *kríno*: “separar”, “enjuiciar”, “decidir”;... En griego la palabra formaba parte de los conceptos centrales de la política. Significaba “separación” y “lucha”, pero también “decisión”, en el sentido de una inclinación definitiva de la balanza.... Pero “crisis” significa también “decisión” en el sentido de la realización de un juicio y del enjuiciamiento, cosa que hoy pertenece al ámbito de la “crítica”. En griego, pues, los ámbitos de sentido, posteriormente separados, de una crítica “subjetiva” y una crisis “objetiva” fueron cubiertos aún por la misma palabra. Los dos conceptos estaban conceptualmente relacionados. Sobre todo como juicio, proceso y determinación de la ley aplicable sencillamente como tribunal, “crisis” tenía un elevado rango político-constitucional, por cuya mediación los ciudadanos individuales y su comunidad política quedaron estrechamente unidos. La palabra abrigaba también originariamente el “a favor y en contra”, y ello de manera que la decisión no se tomaba nunca sin un proceso de deliberación. Así es como Aristóteles usaba frecuentemente la expresión. Como título legal y establecimiento del derecho, *krísis* determina la ordenación de la comunidad cívica. (Koselleck, 2007: 241)

Es este discurso que envuelve una teorización sobre lo justo o injusto el que reclama del pensamiento que no puede ser menos que *crítico* en cuanto que tiene que argumentar, en principio, contra aquello dado como natural y obvio y, sin embargo, carente de probable legitimidad. Es así que el pensamiento supone cierta estructuración del mismo, generalmente formulado en términos de *argumentos*, esto es, la justificación de una afirmación a partir de una o varias proposiciones en las cuales se apoya. La relación lógica entre la conclusión y las premisas es reconocida como una de “consecuencia” o “inferencia”.

Si bien nuestro trabajo no es de carácter histórico, creemos que la mención a dos instancias históricas de la vida intelectual de Occidente serán bastante ilustrativas para dar cuenta de lo que queremos expresar con pensamiento crítico no sin señalar determinadas reservas, particularmente, lo que podríamos denominar “excesos racionalistas” del mismo. Finalmente, cerraremos nuestra exposición con una breve caracterización de lo que consideramos un cercenamiento del pensamiento crítico y este es el que consiste en los usos pedagógicos de las neurociencias, funcional, por otra parte, a la construcción de subjetividades del neoliberalismo.

Dos son los momentos históricos que Putnam señala como paradigmáticos de lo que él denomina las “dos ilustraciones”, ya que a pesar de los siglos que las separan, hay fuertes semejanzas puesto que entre ambas, “pueden reconocerse [en] la misma aspiración a la trascendencia reflexiva y la misma voluntad de criticar las creencias tradicionales, y proponer reformas radicales”. También las similitudes se expresan en compartir el “mismo entusiasmo por la ciencia y el mismo rechazo a que las cuestiones de la ética y la filosofía política se resuelvan mediante la apelación a mitos y textos religiosos” (2013: 145 y 148, respectivamente)

Uno es el reconocido como “milagro griego”. En un tiempo relativamente breve se exhiben y compiten diversas y numerosas versiones cosmológicas relativas a la indagación de la naturaleza y el mundo al que le suceden tópicos antropológicos que incluyen sus proyecciones en la ética, en la política y en lo jurídico, con la pretensión de regular la convivencia en la polis.

El predominio del problema antropológico surge como consecuencia del creciente desarrollo democrático de las ciudades griegas después de las guerras persas. Con la intervención de nuevas y más amplias clases en el gobierno del Estado, y con la creciente importancia de las asambleas y de los tribunales, las discusiones jurídicas y morales toman una difusión y desarrollo que deben tomar en cuenta los nuevos maestros de la cultura, que las nuevas necesidades históricas hacen surgir, para ejercer una tarea necesaria a la sociedad: es decir, la preparación de una clase o élite de hombres políticos y dirigentes. Estos necesitan, como fundamento de su educación política, un conocimiento general de las cosas humanas. Aparece así, la cultura en su valor práctico; una cultura que se preocupa, sobre todo, de los problemas del mundo humano y de la vida social y política... (Mondolfo, 1952: 127)

Más allá de la profusidad temática, a lo que asistimos es a una sostenida instauración de una *nueva tradición de la discusión crítica*. A la transmisión de contenidos inmunes a la

revisión, tales como los procedentes del mito y la religión, y aunque originarios de esas mismas fuentes, es la actitud la que ya cambia:

...la actitud dogmática, a diferencia de la actitud crítica, la cual comparte con la primera la rápida adopción de un esquema de expectativas -un mito, quizás, o una conjetura, o una hipótesis- pero que está dispuesta a modificarla, a corregirla y hasta a abandonarla (Popper, 1979: 62)

A esta primera, le sucede la “segunda Ilustración” europea del siglo XVIII, por la trascendencia que tuvo el papel otorgado a la razón, con su acento crítico, y que se halla presente, como una de sus capas arqueológicas, en nuestro bagaje intelectual presente. Naturalmente, no son pocas las circunstancias históricas, sociológicas y culturales que convergen para generar determinadas manifestaciones intelectuales y culturales, puestas de relieve en la exhaustiva obra de Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública* de la cual Taylor extrae, con un afán comparativo con el pasado, la identificación de la emergencia de una nueva esfera pública bajo la cual la ‘opinión de la humanidad’ en el pasado es percibida como:

Irreflexiva, 2) no mediada por la discusión y la crítica, y 3) inculca pasivamente en cada una de las sucesivas generaciones. La opinión pública, en contraste, quiere 1) ser producto de la reflexión, 2) emerger de la discusión, y 3) reflejar un consenso activamente producido. (Taylor, 1997: 339)

Bajo este contexto, la filosofía kantiana queda como uno de los sellos identitarios de dicho movimiento y, especialmente la noción de crítica dentro de la expresión pensamiento crítico adquiere aquí un sentido más específico pero a la vez de notorias consecuencias. Se abandona la competencia entre metafísica y ciencias empíricas en la indagación de la “realidad”, para reflexionar sobre las mismas disciplinas que explican dicha realidad, es decir, las ciencias mismas. Se asume que, entre otras, la física newtoniana es un conocimiento paradigmático, en sentido de justificado pero eso no supone dejarlo sin examen alguno; antes bien, se trata de investigar *las condiciones de posibilidad* que han brindado dicha construcción científica. La actitud no supone meramente aceptar que una teoría determinada es verdadera o verosímil sino examinar las condiciones de posibilidad que han determinado ese conocimiento verdadero y en esto consiste, precisamente, la crítica, la indagación de la estructura del sujeto epistémico que ha posibilitado acceder a determinado conocimiento justificado pero, o tal vez precisamente por eso, también la determinación de aquello que está más allá de toda posible justificación, esto es, lo *límites* que exhibe la empresa del conocimiento. El carácter dogmático de parte de la filosofía pre-kantiana consistía en conceder sin prevención la existencia de Dios, alma y mundo, categorías estas que, en Kant, quedan fuera de la jurisdicción del conocimiento ya que son objetos de los que no podemos tener experiencia alguna -condición ésta a partir de la cual podemos tener conocimiento con el concurso de las categorías del entendimiento- y, por ende, son objetos de especulación, es decir, podemos formular argumentos a favor o en contra de la existencia de Dios, por ejemplo, pero ninguno de ellos son concluyentes -paralogismos o paradojas de la razón-. La crítica –como citamos ya a propósito de su etimología significa, entre otras cosas, “discernir”, “distinguir”, “separar”- adopta aquí un sentido particular: es la vuelta de la

razón sobre ella misma a los fines de trazar los límites que separa aquello de lo que legítimamente podemos atribuir el carácter de conocimiento, de aquello sobre lo cual tenemos disposición a especular a través de la razón pura pero no podemos justificar por estar situado más allá de la experiencia; el corolario es que aquellas entidades, privilegiadas por la metafísica, se desploman, y con ella la metafísica misma. La crítica tiene, así, un sentido negativo en cuanto implica trazar una frontera más allá de la cual no tenemos conocimiento genuino. Estos planteos y conclusiones están desarrollados, mayormente, en la *Crítica de la razón pura* pero, sin embargo, la empresa de la razón no se detiene en justificar los alcances y límites del conocimiento científico sino que también se dirige a indagar la conducta humana en su vida cotidiana, particularmente la de carácter moral cuyo concepto crucial es el de libertad. En este respecto, de lo que se trata aquí -desarrollado en la *Crítica de la razón práctica* y *Metafísica de las costumbres*- es que los enunciados morales puedan ser justificados racionalmente o, al menos, es una empresa plausible.

Este giro crítico ha resituado el pensamiento sobre nuevas bases y abierto inéditas perspectivas al mismo, fundiendo así la razón científica, la reflexión filosófica y la tematización de la libertad, fusión ésta que se expresa bajo el vocablo de “Ilustración”, la cual ha configurado hasta el presente, y en parte, lo que somos y hacemos. Y es el mismo Kant quien da respuesta en un breve artículo a la pregunta planteada por un periódico de su época, “¿Qué es la Ilustración?”. En una ceñida fórmula así lo expresa:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí misma de ella sin la tutela del otro. ¡Sapere aude!
¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración.

Esta suerte de proclama ilustrada es una exhortación a abandonar la heteronomía por la autonomía, la decisión de pensar por uno mismo y desembarazarse de los dogmas heredados y aceptados acríticamente para someter a examen el saber y/o prescripción de la autoridad externa, sea la de un libro, de un sacerdote o de un médico. Es una radicalización de la criticidad ya no sólo limitada a lo que ha hecho posible el conocimiento científico sino a *la razón práctica*, donde está en cuestión la libertad y su ejercicio en la esfera pública. Se trata de asumir el pasaje -que requiere del coraje de la voluntad- de la ‘minoría de edad’, cautiva de la negligencia y cobardía a la ‘mayoría de edad’ que no es otra condición que la de la emancipación que implica actuar sobre las bases de la suposición de la igualdad y de la autonomía.

Dos siglos después, Foucault retoma la pregunta kantiana –en su texto “¿Qué es la Ilustración?”- para ponerla en perspectiva actual y lo que destaca como característica de la ilustración no es tanto un conjunto de doctrinas como el de los diversos humanismos con los cuales convive sino una actitud, un *ethos*, una problematización con el presente y el modo de ser histórico en cuanto han constituido al sujeto de determinada manera; el trabajo de la crítica consistiría, precisamente, en una crítica permanente sobre dichas determinaciones en aras de una mayor autonomía del sujeto. La tarea consiste entonces en que

Hay que intentar hacer el análisis de nosotros mismos en tanto seres históricamente determinados en parte por la Aufklärung. Lo que implica una serie de investigaciones históricas tan precisas como sea posible; ...estarán orientadas hacia “los límites actuales de lo necesario”: es decir, hacia lo que no es o ya no es indispensable para la constitución de nosotros mismos como sujetos autónomos (Foucault, 2002: 98)

El parentesco que guardamos con aquella Arfklärung es la revitalización de ese ethos que es la crítica permanente de nuestro ser histórico pero ahora se trata menos de identificar estructuras universales que justifiquen nuestros conocimientos o juicios morales para demarcarlos de aquello sobre lo cual sólo podemos especular a través de la razón pura, que en una investigación histórica de los factores que nos llevaron a constituirnos, a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, decimos y pensamos. Esta investigación histórica no es otra que una ontología histórica de nosotros mismos. Si en Kant los límites trazados -de carácter negativo- era para indicarnos que internarnos más allá de los mismos era zozobrar en las aguas cenagosas de las paradojas de la razón pura, de lo que se trata en Foucault es, más bien, de una crítica práctica, de carácter positiva:

Caracterizaría pues el ethos filosófico propio de la ontología crítica de nosotros mismos como una prueba histórico-práctica de los límites que podemos franquear, y por ende como trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en tanto seres libres (Foucault, 2002: 103-104)

En una conferencia ofrecida en 1978 –“Qué es la crítica”-, preámbulo de algún modo de la obra citada más arriba, el autor nos dice que frente a la cuestión de la gubernamentalización, la crítica se plantea como el arte de no ser gobernado de una forma determinada, en una suerte de juego de compañero y adversario, de escapar y transformar las artes de gobernar:

Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba,..., de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad: pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendrá esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad (Foucault, 1995: 8)

En el marco de la actual gubernamentalización neoliberal, de lo que se trata ya no es de una “crítica dentro de la crítica”, sino el socavamiento de ésta y la creación de nuevas subjetividades donde la “criticidad” se vuelve pueril y disfuncional a la actual mutación neoliberal del capitalismo que persigue configurar nuevas subjetividades según un paradigma empresarial y competitivo de la propia experiencia –la “vulgata” del emprendedurismo-:

Lo que le otorga su especificidad terminante al Neoliberalismo es que es el primer régimen histórico que intenta por todos los medios...afectar tanto los cuerpos como la captura por la palabra del ser vivo en su dependencia estructural. ... En este aspecto el Neoliberalismo necesita producir un “hombre nuevo” engendrado desde su propio

presente, no reclamado por ninguna causa o legado simbólico y precario, “líquido”, fluido y volátil como la propia mercancía” (Alemán, J., 2016: 14)

Entre los dispositivos generados para crear esas nuevas subjetividades, ese “hombre nuevo”, configurado por la dupla saber (ciencia)-poder, en el ámbito educativo en particular, se dispone en la actualidad y en una fase expansiva, de la neurociencia educacional (NE), para distinguir los usos que se hace en un dominio específico de una disciplina como la neurociencia cognitiva, que tiene su propia dinámica en desarrollo y sujeta a las pertinentes evaluaciones epistémicas. Concretamente, queremos advertir sobre los efectos de poder y de sujetamiento que puede ejercer, eventualmente, sobre los niveles de criticidad de una ciudadanía que dé vida a una democracia intensa.

Lipinas nos señala que los inicios de la conformación de la NE se dio a mediados de a década de los '90 a partir de tres circunstancias. Una de ellas la reunión de expertos en la Comisión de educación y la Fundación Dana (1996) que derivó en prescripciones y recomendaciones educacionales para el futuro y las otras dos, la publicación de dos libro cruciales: *Education and the Brain: A bridge too far* (Bruer, 1997) y *The Educational relevance of research in cognitive neuroscience* (Byrne y Fox, 1998).

En ambos casos, lejos de sugerir aplicaciones concretas para el aula se planteaba la importancia de explorar la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas por medio de la consideración del nivel de análisis neural y de los hallazgos de la investigación en neurociencia cognitiva, como un programa de investigación interdisciplinar a desarrollar (Lipina, 2016: 7)

En esta enjundiosa introducción, el autor cita una publicación de la OCDE (2002) en la que se acuña el término “neurommitos para referirse a utilizaciones espurias en la esfera educativa de los desarrollos en curso de la disciplina y caracteriza a los mismos “por tener una asociación bizarra con algún tipo de evidencia empírica, lo cual contribuiría a darle fuerza” (ibid: 9). Por su parte, Castorina señala que lo que está a la base de estos equívocos es un error categorial, esto es, la generación de pseudoproblemas filosóficos producto de confusiones lingüísticas. Una tesis es asumir que el cerebro es una condición necesaria para la actividad psicológica y muy otra suponer que es suficiente y por ende, que reemplaza a las explicaciones psicológicas en términos de razones, intenciones, valores, etc., por lo que no se puede “mostrar que el cerebro piensa. La actividad cerebral es concomitante de la actividad personal, que involucra relaciones con los objetos o los sistemas simbólicos de naturaleza socio-histórica, así como intencionalidad por parte del sujeto” (ibid: 30). Los supuestos que conforman este Marco Epistémico suponen la dicotomía categórica entre naturaleza y cultura, sujeto y mundo, procesos internos y entorno social.

No es infrecuente que el sistema educativo adopte sin más, los contenidos científicos en boga, sea porque incurre en la falacia naturalista –“[L]a falacia naturalista se comete, por ejemplo, cuando una noción ética se funda –o es sustituida por- en términos de conceptos naturales y/o científicos” (Gómez, 2014: 43) o por la misma debilidad epistemológica de las teorías educativas para evaluar los usos razonables y adecuados al contexto de transmisión con fines pedagógicos, de determinados contenidos científicos. Por el

contrario, lo que advertimos es una creciente “colonización” del sistema educativo por parte de las neurociencias por lo que la ‘natural’ prescripción que se infiere de este programa es que el mejoramiento neuronal se alcanza mediante la subestimación de la experiencia subjetiva considerada superflua. No es forzado especular que la NE se inscribe en el arco de lo que Foucault caracterizó como biopoder, es decir, “el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder” (2006: 15)

Finalmente, lo que denominamos la Razón Pedagógica, una isla dentro del archipiélago de la razón práctica, no puede menos que problematizar e interpelar las presuntas certezas procedentes de la autoridad científica cuando determinados usos y sus efectos no son inocuos en el dominio educativo en orden a regimentar comportamientos que no responden a las exigencias de una ciudadanía activa, la cual no puede ser menos que crítica a la hora de evaluar y formarse un juicio frente a determinadas formas de gubernamentalización

BIBLIOGRAFÍA

- ALEMAN, J (2016) *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Bs. As., Grama Ediciones
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control* (Vol. IV). Ediciones Morata.
- CASTORINA, A. (2016) “La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico”. Argentina, *Propuesta Educativa* 46 – Año 25
- FOUCAULT, M. (1995) “¿Qué es la crítica?” *Δάμωv. Revista de Filosofía*, nº 11
- FOUCAULT, M. (2002) *¿Qué es la Ilustración?*, Córdoba, Alción Editora
- FOUCAULT, M (2006) *Seguridad, territorio población*. Argentina, FCE
- GÓMEZ, R. (2014) *Neoliberalismo, fin de la historia y después*. Bs. As., Punto de Encuentro.
- KANT, I. (1994) “¿Qué es la Crítica?” En *Filosofía de la Historia*. Méjico, FCE.
- KOSELLECK, R. (2007) *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Madrid, Edit. Trotta
- LIPINAS, S. (2016) “Introducción. Actualizaciones en neurociencia educacional”. Argentina, *Propuesta Educativa* 46 – Año 25
- MONDOLFO, R. (1952) *El pensamiento Antiguo*, Tomo I, Bs. As. Edit. Losada.
- POPPER, K. (1979) *El desarrollo del conocimiento objetivo. Conjeturas y refutaciones*. Bs. As., Paidós
- PUTNAM, H. (2013) *Ética sin ontología*. Barcelona, Alpha Decay.
- TAYLOR, Ch. (1997) *Argumentos filosóficos*. Bs. As., Paidós

Título: Discusión sobre las concepciones epistemológicas y metodológicas de las Ciencias Criminalísticas

Autores: Sebastián Streuli, Anibal Bar, Emilia Gabriela Bruquetas

Correo electrónico: sebastreuli@hotmail.com

El presente trabajo es de naturaleza empírica y se presenta como un análisis de los textos en uso por parte de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Criminalística respecto de la concepción de “Ciencia Criminalística” y del paradigma metodológico al que ella suscribe.

Tiene como propósito analizar los discursos que desarrollan los autores como herramienta para explicar la disciplina y los procesos de investigación criminalística; con la finalidad de desentrañar las concepciones teóricas de esos autores, fomentar una discusión profunda, y así sentar las bases para una transformación superadora.

La temática que se plantea surge de la necesidad de reflexionar sobre los contenidos epistémicos de manera crítica, de modo tal de echar luz sobre algunas cuestiones disciplinares que están circunscriptas en la conceptualización de “Criminalística”. Como así también, respecto de los procesos inferenciales que sustentan las decisiones del investigador criminalístico para la construcción del conocimiento y las prácticas en la investigación del lugar del hecho.

El análisis se enfoca primordialmente en los contenidos bibliográficos que son considerados “referentes” dentro de la comunidad académica de las Ciencias Criminalísticas para reconstruir el modelo de disciplina que transmite y su adecuación a lo que la disciplina es en realidad.

Palabras claves: Criminalística, Epistemología, Paradigmas, Investigación, Escena del hecho

Introducción

Una de las propiedades del conocimiento científico es la posibilidad que brinda de poder discutirlo y cuestionarlo constantemente. El avance en el conocimiento se produce porque el saber acumulado es la base sobre la que se desarrollan los nuevos supuestos mediante un proceso de refutación, confirmación o la exploración de otras enunciaciones que contribuyan a la explicación de los fenómenos de estudio. Esta es la manera en que el conocimiento progresa, se desarrollan teorías y se explican los fenómenos del mundo físico y social. (Guirao-Goris, Salas, & Ferrer Ferrandis, 2008).

Este trabajo surge del desarrollo del proyecto denominado “*Formación para la investigación disciplinar en la universidad. Un estudio sobre sujetos, contextos y procesos cognitivos*”; y se propone indagar los discursos que reflejan las conceptualizaciones disciplinares de la Criminalística contenidos en las bibliografías de referencia utilizadas en la carrera de Licenciatura en Criminalística dictada en el Instituto de Ciencias Criminalísticas y Criminología de la Universidad Nacional del Nordeste.

El análisis de la literatura existente es una importante herramienta que sirve para informar y desarrollar los modelos actuales e invitar a la discusión en el trabajo académico. Así, se busca debatir los argumentos científicos que dan origen a los fundamentos de la disciplina y que permiten reflejar los aspectos lógico-epistemológicos de los procesos de investigación.

De esta manera, se pretende generar un aporte que colabore al debate en torno a los paradigmas epistemológicos y metodológicos naturalizados en las Ciencias Criminológicas, internalizados durante la formación académica de los profesionales, es decir en el marco de las aulas universitarias.

Advertimos que la gran mayoría de la literatura criminalística aborda la temática planteada con un enfoque parcial, al cual no nos oponemos, pero sí consideramos insuficiente. Abordar esta temática de manera crítica resulta necesaria y urgente, tal como lo expresa Héctor Juan “... *muchos autores o la mayoría de ellos no arriesgan otra opinión, atribuible, tal vez, al temor de equivocarse o por falta de conocimiento epistemológico, y no expresan con claridad su verdadera naturaleza. Tampoco mencionan la evolución y el progreso científico conseguido por la Criminalística en estos últimos tiempos*” (Juan, 2004).

Las actividades periciales llevadas a cabo en el lugar del hecho entrañan operaciones de razonamiento propias de todo investigador criminalístico. No obstante, advertimos en la bibliografía actualmente aceptada y catalogada por la academia como “referente”, escaso esfuerzo por desentrañar los procesos de inferencias involucrados en tales tareas; las cuales dan origen y sustento a todo el encadenamiento de la investigación criminal.

La dificultad que percibimos radica en que los textos se agotan con la descripción del tratamiento de indicios, carentes de todo aporte epistemológico y metodológico que los justifique.

Creemos que el debate acerca de la naturaleza, metodología y finalidad propias de la Criminalística, permitirá ampliar y profundizar el sustento teórico que da fundamento a las situaciones específicas de la *praxis* profesional del perito.

Marco Referencial

La ciencia moderna es concebida desde “...*la antigua idea de la salvación por el conocimiento, entendiendo por salvación la conquista de una actitud justa y totalmente armonizada con el mundo y consigo mismo (...) donde todas las contradicciones de la existencia estén superadas. (...) Parece cada vez más claro que la ciencia es un modo de aprehensión de la realidad que depende esencialmente, no de la visión sino de la acción*” (Ladriere, 1978).

Por su parte, Echeverría (1995) sostiene que “*la ciencia es una construcción social altamente artificializada que se aplica a los más diversos ámbitos para producir transformaciones y, en su caso, mejoras*”.

Entendemos que el conocimiento que involucra la labor del criminalista, en el día a día, se encuentra ligado a la noción de acción, comprendiendo y, a la vez, ampliando la limitada visión de la ciencia como cuerpo de saberes.

Muchos de los autores de referencia dentro de las Ciencias Criminológicas sostienen la noción de la ciencia como saber especulativo, ordenado según el criterio de la verdad. Esto se traduce, en la literatura criminalística, en meras prescripciones de determinados procedimientos en los que se establece un *deber ser*, sin que se vislumbre la reflexión sobre los escenarios complejos, desechando así la posibilidad que tiene este campo del conocimiento para transformar la realidad.

Resulta pertinente reconocer que el experto criminalístico se circunscribe en un marco de diferentes espacios de práctica profesional. Así, podemos apreciar el ámbito de la Justicia, que dicta los extremos de las investigaciones a realizar y en el cual se exponen sus conclusiones a través de los informes periciales producidos. Es dable destacar que este espacio se encuentra prescripto por el Derecho. También las instituciones que regulan sus prácticas, como los colegios profesionales y el ámbito de formación, constituido por las aulas universitarias. En todos ellos se genera la investigación disciplinar, no en el sentido logrado en otras profesiones que cuentan con una marcada tradición científica, sino más bien basados en la propia práctica.

Entendido de esta manera, nos permite abordar la temática desde la perspectiva aportada por Echeverría (1995) respecto de los cuatro contextos de la actividad científica: educación, innovación, evaluación y aplicación.

El contexto de educación comprende la enseñanza y difusión de la ciencia, puesto que, desde la perspectiva de este autor no hay intelección sin aprendizaje previo. En el contexto de la innovación, se engloban dos aspectos de la investigación científica, los descubrimientos y las invenciones. Desde el contexto de la evaluación se propicia la valoración de actividades técnico-científicas, en sus diversas fases. Por último, el contexto de aplicación, implica la puesta en práctica de las construcciones teóricas a las situaciones profesionales.

Colegimos con Echeverría en que la ciencia es una actividad, y que los estudios sobre la ciencia no pueden restringirse únicamente a los aspectos cognoscitivos de la actividad científica, sino que conlleva la participación de historiadores, sociólogos, antropólogos, psicólogos, filósofos y otros profesionales.

Así, para el presente trabajo nos centraremos en dos de los contextos expuestos precedentemente, el de educación y el de aplicación. Esta decisión se fundamenta a partir de considerar las peculiaridades de la Criminalística, puesto que, si bien encontramos atisbos de innovación y evaluación, los contextos de educación y aplicación han calado hondamente en la construcción de la misma, manteniendo este esquema su vigencia en la actualidad y es el que percibimos en la literatura disciplinar.

Respecto a ello, Juan (2004) afirma que *“la vigencia metodológica se encuentra actualizada merced a un total acuerdo con el objeto y bajo un amplio margen de leyes nacidas de su propia praxis, aplicando un lenguaje didácticamente técnico y una precisa retórica que perfectamente la identifican”*.

El criminalista, al intervenir en la escena, aplicando los conocimientos criminalísticos, se ocupa del descubrimiento del delito, y *a posteriori* en su comprobación científica. Es capaz de transformar un simple indicio en evidencia y luego constituirlo en prueba a través de métodos empíricos, lo que deviene en la posibilidad de reconstruir el cómo, el dónde, el cuándo, y establecer la individualización del o de los autores del delito (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación Argentina, 2004).

El éxito de una investigación criminal se logra a través de la fuerza probatoria de los elementos, rastros e indicios hallados en el lugar del hecho, incorporados válidamente al proceso judicial. Esto ineludiblemente nos conduce a construir el objetivo claro y

específico de toda investigación criminalística de la escena, cual es el de aportar al proceso judicial una prueba legal y objetiva relevante al caso investigado (Torales, 2012).

Objetivo y Método

El objetivo que persigue el presente trabajo es reconstruir las concepciones respecto de la naturaleza, metodología y finalidad de la Criminalística, planteados por los diferentes autores considerados referentes en la academia.

La metodología de trabajo que se utilizó para realizar el presente artículo consistió en la selección de los textos considerados como aquellos que son empleados durante la formación en los primeros años de la Licenciatura en Criminalística. Éstos ofrecen una perspectiva respecto de dicha disciplina y acompañan, al estudiante, a lo largo de su futuro desempeño profesional.

Los textos seleccionados son “Introducción a la Criminalística” de Rafael Moreno González, edición 2002; “El examen en el escenario del crimen” y “Manual de Criminalística”, de Carlos Guzmán, ediciones 2010 y 2011 respectivamente. Ambos autores son considerados “referentes” por la comunidad académica criminalística.

Para el análisis hemos considerado los capítulos introductorios, donde se exponen los temas de interés para el presente trabajo, los que abordaremos de manera crítica.

Desarrollo y Discusión de los Resultados

Entre las definiciones más difundidas de Criminalística, por la academia y profesionales, encontramos la de Moreno González, quien establece que:

“Criminalística es la disciplina que aplica fundamentalmente los conocimientos, métodos y técnicas de investigación de las ciencias naturales en el examen del material sensible significativo relacionado con un presunto hecho delictuoso, con el fin de determinar, en auxilio de los órganos encargados de administrar justicia su existencia, o bien reconstruirlo, o bien señalar y precisar la intervención de uno o varios sujetos en el mismo”.

El otro autor de referencia es Carlos Guzmán que, en su obra “Manual de Criminalística”, entiende que la Criminalística es:

“La profesión y disciplina científica dirigida al reconocimiento, individualización y evaluación de la evidencia física, mediante la aplicación de las ciencias naturales, cuestiones legales. (...) Sus objetivos son similares a los de las ciencias naturales, vale decir, entre otros, dedicarse a la búsqueda de la verdad a través de la aplicación del método científico”.

Consideramos que estas definiciones tienen algunos puntos discutibles, por ejemplo, al mencionar que utilizan a las Ciencias Naturales para echar luz sobre sus interrogantes, con lo que relegan a un plano casi inexistente a las Ciencias Sociales, situación que no compartimos.

Las Ciencias Naturales estudian hechos del mundo natural, no construcciones humanas o artefactos. Su producción no depende de la intervención directa y principal del hombre, lo que sí es el delito.

Al referirse al objeto de estudio de la Criminalística, Moreno González afirma que, dada la naturaleza del mismo, las Ciencias Criminalísticas quedan ubicadas entre las Ciencias

Naturales, cosa que tampoco compartimos en su totalidad, por los motivos expuestos precedentemente.

Por su parte, Guzmán respecto a ese agregado refiere que la Criminalística comparte los objetivos de las Ciencias Naturales. Esto no es así, dado que en la actualidad no puede desconocerse la presencia que adquirió la Criminalística dentro del territorio de las ciencias. Se destaca que a través del tiempo ha podido elaborar sus propias leyes generales y necesarias surgidas de las especialidades que comprende. Esto le otorga un perfil claro perfil científico, con un objeto adecuado a su funcionamiento (Juan, 2004).

Además, en su obra “Manual de Introducción a la Criminalística” (2002), Moreno González, establece que la Criminalística reviste al mismo tiempo el carácter de ciencia especulativa y ciencia aplicada, afirmando:

“En cuanto a ciencia especulativa formula leyes o principios generales que expresan el comportamiento constante de los fenómenos que estudia. Para llegar a la formulación de sus principios o leyes, la ciencia de la Criminalística aplica el método general de las ciencias naturales. Este método consiste en la inducción, mediante la cual, varias verdades particulares llegamos al conocimiento de una verdad general. Este método consta de tres pasos o etapas principales: observación, hipótesis y experimentación.”

A fin de sentar las bases necesarias para un análisis crítico respecto de esta temática, recurrimos a Pierce (2012), quien, al referir a los procesos de inferencia destaca que el inductivo es *“aquel que prescribe la validez de una conclusión de premisas probables”*. Este proceso inferencial permite establecer generalizaciones, a partir del estudio de diversas parcialidades.

Pensamos que el descubrimiento puede estar al inicio del proceso (método hipotético-deductivo) o bien al final (método inductivo). Puede estar ligado tanto a hipótesis y teorías, como a hechos, es decir, tanto pueden descubrirse leyes como nuevos casos de leyes, casos que amplían la base empírica de las mismas. Debe dejarse en claro aquí que independientemente de que se hable de "métodos deductivos o inductivos", no son éstas expresamente las inferencias en juego en los mencionados procesos. Según Peirce (1970), la inferencia del descubrimiento es la abducción, y ésta la única capaz de incorporar nueva información compatible con una explicación (Bar, 2003).

En cuanto al método de la Criminalística aplicada, es decir a aquella que se ocupa del estudio del lugar del hecho, Moreno González, refiere que:

“El método que aplica para ello es el científico deductivo, mediante el cual se llega del conocimiento de una verdad general al conocimiento de una verdad particular. También en este caso se siguen los pasos de la observación, hipótesis y experimentación, con el fin de saber si un caso concreto cae dentro de los dominios de una ley general.”

En su libro “El examen en el escenario del crimen” (2010), Carlos Guzmán al referirse a los principios de la investigación criminal establece como métodos de averiguación el empleo de la inducción y la deducción en el razonamiento científico. Así, cuando aplica este razonamiento a la investigación criminal expone:

“El proceso cíclico del razonamiento científico que se mueve de la inducción a la deducción y viceversa, es aplicable a la investigación criminal como un medio de reconstrucción de eventos pasados”.

Como vemos, Guzmán al igual que Moreno González trata la actividad pericial del experto en criminalística, desde la perspectiva cognoscitiva, de manera parcial. Se limita a especificar que la labor investigativa del perito, en el análisis de los indicios encontrados en el lugar del hecho se reduce a los procesos cognitivos de la inducción y deducción, descartando otros métodos de razonamiento.

En palabras de Pierce, la deducción *“es aquel en el que las premisas garantizan la validez de la conclusión”*. A ello agrega *“lo que se observa como hecho conocido e indiscutible al inicio, incluye necesariamente lo que de él se deduzca”* (Pierce, 2012).

Como surge de los textos citados, los autores sólo consideran los métodos inductivo y deductivo para el estudio de la escena del hecho y el desarrollo de los procedimientos que realiza el investigador en el lugar del hecho. En este razonamiento quedan afuera muchas de las complejas actividades que el experto realiza durante la labor investigativa.

El trabajo del criminalista en el lugar del hecho comprende un estudio integral del mismo. Para ello el profesional aborda el proceso de investigación de indicio a indicio, determinando aquellos elementos que, de manera probable, tengan un vínculo de causalidad con el caso en cuestión. En este acto interpretativo el criminalista razona abductivamente.

Respecto de este proceso cognitivo Pierce (2012) establece que *“es un acto de iluminación interior o chispazo inteligente (insight), aunque de una naturaleza extremadamente falible. Que los diferentes elementos de la hipótesis estaban en nuestras mentes con anterioridad, pero es la idea de conectar lo que antes jamás habíamos soñado conectar lo que hace que la nueva sugerencia aparezca como un relámpago ante nuestra contemplación”*.

Podemos apreciar así que, para los autores seleccionados en el presente análisis, la hipótesis generada es racional y, por ende, lógica y deductiva, lo cual no es concordante con otras perspectivas que ubican a la producción de hipótesis en un escenario de racionalidad diferente, no lógica ni deductiva, pero sí productiva, el contexto de la abducción.

Pensamos que el descubrimiento puede estar al inicio del proceso (método hipotético-deductivo) o bien al final (método inductivo). Puede estar ligado tanto a hipótesis y teorías, como a hechos, es decir, tanto pueden descubrirse leyes como nuevos casos de leyes, casos que amplían la base empírica de las mismas. Debe dejarse en claro aquí que independientemente de que se hable de "métodos deductivos o inductivos", no son éstas expresamente las inferencias en juego en los mencionados procesos. Según Peirce (1970), la inferencia del descubrimiento es la abducción, y ésta la única capaz de incorporar nueva información compatible con una explicación (Streuli & Bar, 2016).

Santaella (1998) expone que Pierce, también concluye que *“en cuanto una hipótesis ha sido adoptada la primera cosa que hay que hacer es delinear sus consecuencias experimentales necesarias y probables. Ese paso es una deducción. El paso siguiente es la verificación de la hipótesis a través de experimentos y comparaciones de las predicciones deducidas de la hipótesis con los resultados reales del experimento. Cuando predicciones tras predicciones son verificadas por el experimento, comenzamos a darnos cuenta de que la hipótesis puede contarse como un resultado científico. Este tipo de*

inferencia, comprobar predicciones basadas en una hipótesis mediante experimentos, es la única que está legitimada para ser llamada propiamente inducción”.

Compartimos la afirmación de este autor (Pierce) cuando llama al proceso abductivo “argumento original”, ya que es el único tipo de argumento con el que nace una nueva idea. Advertimos que la “abducción” está presente, al momento de razonar científicamente la investigación criminal, con la adopción de una hipótesis que pueda llevar a la predicción de los hechos investigados. La “deducción” es el camino por el que se trazan los probables y necesarios resultados experimentales de esa conjetura; mientras que la “inducción” resulta la prueba experimental de esa hipótesis (Sebeok & Umiker-Sebeok, 1994, citado en Streuli & Bar, 2016).

Así, la abducción deviene en la inferencia del descubrimiento en el razonamiento de la investigación criminal. Es la que posibilita crear conocimiento en post de explicar los elementos observados en el lugar del hecho; mientras que la inducción resulta su opuesto, siendo el paso conclusivo en esta reflexión científica para convertirse en el único proceso comprobatorio. Desde ese posicionamiento ideológico es que Santaella (1998) sostiene que la abducción ejemplifica evidentemente la amalgama perfecta entre los aspectos lógicos y psicológicos del proceso, engendrando los fundamentos hipotéticos sobre los que la deducción y la inducción deben entonces construirse.

Las inferencias antes aludidas se entraman en el proceso de investigación criminalística, el que acontece en un marco institucional que da condiciones para su desarrollo. Así, dichos contextos ofician de marcos para las praxis de los peritos, praxis que sustentarán las producciones de conocimiento y sus correspondientes procesos de justificación. Particularmente estos últimos se definirán de modo pleno en el ámbito de la Justicia, quien tendrá la última palabra, y con ella la convalidación de lo actuado en la praxis pericial (Streuli & Bar, 2016).

El último punto para considerar es la finalidad que Moreno González le otorga a la Criminalística. Éste le confiere dos tipos de finalidades, una inmediata y otra mediata, en los siguientes términos:

“El fin inmediato o próximo de la Criminalística consiste, como ya dijimos, en determinar la existencia de un hecho presuntamente delictuoso, o bien en reconstruirlo, o bien en precisar o señalar la intervención de uno o varios sujetos en el mismo.

El fin mediato o último, que es el más importante desde el punto de vista social, consiste en proporcionar a las autoridades competentes los datos científicos o técnicos conducentes para el ejercicio de la acción penal, auxiliando de esta manera en la ardua y noble misión de la administración de justicia.”

Consideramos innecesaria esta clasificación de la finalidad de la Criminalística, dado que, lo que este autor plantea como “finalidad inmediata”, no es en sí una finalidad de esta ciencia, sino más bien resulta en el quehacer propio de toda actividad investigativa que el criminalista debe realizar ante el análisis del lugar del hecho.

En cambio, concordamos en cuanto a la “finalidad mediata” pero no como tal, sino como la única finalidad que tiene la Criminalística, ya que la investigación del criminalista persigue ese propósito, el de auxiliar a la Justicia.

Reflexiones Finales

Desde nuestra perspectiva asumimos que las Ciencias Criminalísticas son Ciencias Sociales en tanto su objeto es un hecho social, y que la colaboración que le prestan las Ciencias Naturales a los efectos de sus reconstrucciones, no le otorgan tal estatus.

Del mismo modo, si bien acordamos que las inferencias deductivas e inductivas son parte de los procesos cognitivos propios de la disciplina, no son éstas las únicas inferencias en juego. Así, entendemos que la abducción, en tanto inferencia del descubrimiento, colabora activamente en la reconstrucción e interpretación del hecho a partir de los indicios analizados.

En cuanto a sus finalidades, no acordamos en que exista una inmediata y otra mediata, sino más bien una sola que la sitúa en la tarea de auxiliar a la Justicia, la que constituye a su vez el ámbito de validación de las operaciones realizadas.

Por último, advertimos que los autores analizados pretenden atribuir a la Criminalística propiedades que la ubican plenamente en el marco de las ciencias positivas, en el supuesto de que las mismas la dotarán de científicidad. Dicha manera de entender la cuestión parece abreviar en un discurso antiguo que denota como científico sólo lo entendido como objetivo, mensurable, sistemático, entre otras propiedades que la tradición científica ha atribuido al conocimiento.

Este modelo parece insuficiente para dar cuenta de lo que es la verdadera ciencia, atravesada por las demandas del Derecho, las praxis profesionales, las tradiciones disciplinares y otras cuestiones contextuales que tornan al conocimiento científico en una versión menos racional y lógica, pero sí más real, intuitiva y social.

Bibliografía

- Bar, A. (2003). Investigación Científica e Investigación Criminalística. Una discusión sobre aspectos convergentes y divergentes. *Cinta Moebio*, 38-43.
- Echeverría, J. (1995). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Akal.
- Fernández Sanchez, J. I. (2009). *Investigación Criminal*. Barcelona, España: Bosh.
- Guirao-Goris, J., Salas, Á., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1-25. Recuperado el 8 de Julio de 2017, de <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=7>
- Guzmán, C. A. (2010). *El examen en el escenario del crimen*. Buenos Aires, Argentina: B de F.
- Guzmán, C. A. (2011). *Manual de Criminalística* (Segunda ed.). Buenos Aires, Argentina: B de F.
- Juan, H. R. (2004). *Introducción a la Ciencia Criminalística*. Mendoza: Ediciones Jurídicas Cuyo.
- Ladriere, J. (1978). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Moreno González, R. (2002). *Manual de Introducción a la Criminalística* (Décima ed.). DF, Mexico: Porrúa.
- Pierce, C. S. (2012). *Obra Filosófica Reunida* (Vol. 1). (N. Houser, C. Kloesel, Edits., & D. Mc Nabb, Trad.) México: Fondo de cultura económica .

- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En *Psicología: tópicos de actualidad* (págs. 47-84). Lima: UNMSM.
- Santaella, L. (1998). *Universidad Católica de Sao Pablo, Brasil*. Recuperado el 3 de Marzo de 2016, de <http://www.unav.es/gep/AN/Santaella.html>
- Sebeok, T., & Umiker-Sebeok, J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación* (2da ed.). Barcelona: Paidós.
- Streuli, S., & Bar, A. (2016). Argumentos e Inferencias en la Investigación Criminalística. *Revista Skopein*, 60-65.
- Torales, E. (2012). Cadena de Custodia. En F. M. Bertone, & A. M. Fenoll, *Criminística y Criminología. Implicancias prácticas de la investigación penal*. (págs. 119-146). Córdoba, Argentina: ADVUCATUS.

MESA III POLÍTICAS, CURRÍCULUM Y GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Título: Aprendizaje a lo largo de la vida. Repensando políticas de educación técnico profesional, desde una perspectiva integral

Autora: Irma Briasco

Correo electrónico: ibriasco@gmail.com

En este artículo se presentan avances de la investigación de tesis, aún en elaboración: Estudio sobre la educación y formación técnico profesional en Argentina, Brasil y Colombia. Período 2012-2014. Tendencias y situaciones emergentes.

El objetivo general de la tesis es: “Caracterizar la situación actual de las políticas públicas de educación y formación técnica y profesional (EFTP) desarrolladas desde los Ministerios de Trabajo y Educación, en Argentina, Brasil y Colombia, enmarcadas en la construcción de sistemas nacionales de cualificaciones”.

En ese contexto, se busca dar cuenta del ingreso en las agendas nacionales de los países de referencia, de las políticas respecto al desarrollo de Sistemas Nacionales de Cualificaciones: sus componentes, características, utilidad, relación entre los actores. Para ello, se ha desarrollado un análisis relevado a través de una metodología corte cualitativo, con aportes desde los estudios comparados en educación, donde se triangulan documentos, bibliografía, entrevistas realizadas a actores clave de los tres países estudiados.

La relevancia del estudio, radica en la conceptualización de los Sistema Nacionales de Cualificaciones como una herramienta privilegiada para impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida; como una forma de consolidar el derecho humano a la educación permanente y promover el desarrollo de los países.

Palabras claves: Sistemas Nacionales de Cualificaciones, aprendizaje a lo largo de la vida, educación y formación técnica y profesional (EFTP)

1- Introducción

En la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, la educación secundaria se ha organizado en un sistema bimodal, definido de dos niveles: un nivel que prepara a los estudiantes para entrar en la universidad y les concede un diploma o certificación de educación secundaria, de carácter propedéutico; y otro nivel, dirigido a la formación para el trabajo, que consiste en diversas formas de educación técnica/profesional (ETP), de carácter terminal. A su vez, este último, presenta dos modalidades: la educación técnica (ET) y la formación profesional (FP) que surgen como dos ofertas diferenciadas, funcionando en compartimientos estancos.

Respecto a esta nomenclatura, no existe univocidad y coexisten diversas fórmulas en los países de Latinoamérica, como en la Unión Europea y Asia. En Europa, en los estudios disponibles del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) se menciona como *Vocational and Educational Training* (VET). UNESCO, la define como *Enseñanza y Formación Técnica y Profesional* (EFTP), en su sigla en inglés, TVET. La EFTP abarca el aprendizaje formal, no formal e informal con miras al mundo laboral. “Los jóvenes, tanto hombres como mujeres, adquieren conocimientos y

aptitudes, desde el nivel básico hasta el más avanzado, en una amplia gama de situaciones institucionales y laborales y en diversos contextos socioeconómicos”. (UNESCO, 2016)

En el presente trabajo se adhiere a la definición anterior, y se considera la EFTP, con sus modalidades ET y FP, dado que es la forma más habitual de denominarla en América Latina.

En las últimas décadas, en Latinoamérica, se han producido profundas transformaciones económicas y sociales, que significaron un cambio importante en la función social de la escuela. En particular, su vinculación con el mundo del trabajo. En el inicio de los años 90, los modelos de desarrollo y crecimiento económico implementados presentaron un conjunto de características similares, vinculadas a las propuestas neoliberales derivadas del llamado “Consenso de Washington”.

Este modelo de crecimiento, no generó las condiciones para absorber el aumento de la fuerza de trabajo y, aunque gran parte de la población siguió incrementando su nivel de instrucción, la educación no pudo cumplir integralmente con su rol igualador. Sin embargo, en los primeros años del nuevo siglo, muchos países latinoamericanos modificaron sus políticas, y promovieron modelos sociales más productivos e inclusivos, que tuvieron como prioridad una mayor preocupación por la distribución más equitativa de los recursos, junto a las metas de crecimiento y logro de mayores niveles de competitividad. Esto condujo a que determinadas políticas y acciones vinculadas a la educación y el trabajo se revisen, y en otros casos, se consoliden.

Las profundas transformaciones en los sistemas productivo y científico-tecnológico, y en las relaciones sociales y laborales produjeron un impacto en los sistemas educativos y en las formas de aprendizaje, con las consecuentes modificaciones en el rol de la educación. En este contexto, en las agendas educativas de América Latina ingresa el concepto de “aprendizaje permanente”, a lo largo de toda la vida.

No se trata sólo de cualificar para el trabajo, con una flexibilidad y un alcance suficiente para enfrentar el empleo, desempleo y autoempleo y para circular con desenvoltura en medio de las muchas facetas de la tecnología, con posibilidad de entender y usar las máquinas más modernas y de encarar las múltiples consecuencias en la vida social y personal (Paiva, 2000)

Además, el aprendizaje permanente, se encuentra en las agendas de organismos tales como UNESCO, OIT y OEI. De hecho, en la OIT se acordó en la Recomendación N° 195 del año 2005, sobre Recursos Humanos donde la definición de aprendizaje permanente “engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”. A su vez, en el artículo 2, se define a la cualificación como “la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planos internacional, nacional o sectorial”. (OIT, 2005).

Los aportes desde los documentos e informes de los organismos internacionales se han considerado atendiendo que, por sus características, no siempre cumplen con un método científico para su elaboración, y que “se corresponden a los objetivos y metas planteadas en los proyectos político institucionales de cada organismo” (Taccari, 2011). En este sentido, siguiendo a Yamuro (2014) funcionan como insumos para los gobiernos, como apoyo para el diseño, elaboración y desarrollo de las políticas. No obstante, como menciona Ball (1994) los aportes de estos informes, deben ser considerados dentro del

denominado “contexto de las influencias”, puesto que funcionan como inductores para la construcción de las agendas de los países, en particular los de la región Latinoamericana.

Este trabajo se centra en la EFTP -desde la perspectiva del desarrollo de las políticas educativas- en Argentina, Brasil y Colombia y, las tendencias y tensiones ante la organización de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones (SNC). Cabe mencionar que la finalidad de la organización de los SNC se centra en producir un acuerdo entre los actores sociales involucrados (tanto del sector público como del sector empresarial y del trabajo) para organizar la oferta de formación para el trabajo, y construir trayectos formativos, generando procesos de reconocimiento (validación/acreditación) de competencias construidas fuera del sistema educativo, a través de la experiencia laboral y de vida. Para ello, se está considerando la utilización de instrumentos como el armado de un Catálogo de Cualificaciones y marcos nacionales (MNC) que faciliten la construcción de trayectos “a medida” y así favorecer la reinserción educativa. Estos instrumentos no sólo producen impacto al interior del sistema formativo sino también en la circulación de las credenciales en el ámbito socioproductivo, generando así mayor transparencia de las mismas. Pudiendo también ser utilizado en negociaciones colectivas, ya que influyen sobre políticas de empleo y de educación.

2- Opción metodológica

La metodología diseñada fue de corte cualitativo, con aportes desde los estudios comparados en educación. Para ello, se tomó de referencia el modelo multiniveles diseñado por Bray y Thomas a mediados de 1990 (Bray y otros, 2010) ya que es un aporte muy valioso en el desarrollo de investigaciones desde el enfoque comparado.

Las preguntas formuladas son las siguientes:

¿Cuáles son los aspectos referidos a la constitución, construcción y desarrollo de la ordenación de la oferta de formación para el trabajo- en particular la EFTP- orientada hacia el enfoque integral de organización de los Sistemas Nacionales de Cualificaciones?

¿Qué objetivos se plantean para las políticas de EFTP, desde los actores de gobierno y los actores sociales?

¿Cuál es el papel de los actores de gobierno y los actores sociales?

¿Qué acciones se han planificado y/o desarrollado referidas a las políticas de reconocimiento, certificación de las competencias construidas fuera del sistema educativo formal?

¿Qué estrategias se verifican para el desarrollo de las mismas a nivel local, e institucional?

Se han realizado 30 entrevistas en profundidad a funcionarios y expertos de Argentina, Colombia y Brasil. Los ejes de indagación, en relación con la construcción de los SNC, se relacionan con el reconocimiento de las competencias profesionales; la normativa para la creación/regulación y alcance; nivel de institucionalidad: sistemas integrales; cuasi sistemas; programas; prácticas fragmentada. La existencia de clasificación u organización de los empleos o puestos de trabajo vigentes en el mercado laboral; identificar los actores responsables de la implementación y actualización: administración pública, agentes sociales (empresarios y sindicatos), administración con el concurso de los agentes sociales, agencia externa, colegios profesionales, otros. Los

orígenes de la demanda para establecer y/o mejorar la clasificación u ordenación de los puestos de trabajo vigentes en el mercado laboral: por parte de empresarios, por parte de trabajadores, por parte de la administración pública, por parte de los sistemas de información. Los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida o la formación continua de los trabajadores ocupados; la jurisdicción responsable: el ministerio de trabajo y/o empleo, el ministerio de economía o similar, otro ministerio así como el grado de articulación: cantidad de otros organismos y actores que articulan con la jurisdicción responsable; entre otros temas.

En estas entrevistas el eje estuvo puesto en considerar a los sujetos ...”no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales” (Achilli ,2005)

3- Síntesis sobre la situación de los países estudiados: tendencias emergentes.

Los países estudiados presentan una situación similar respecto al crecimiento económico, situación que impacta en la necesidad de mejorar la oferta formativa. Presentan altas tasas de escolarización, persistiendo en Brasil un porcentaje significativo de analfabetismo.

Se reconoce un alto nivel de desarrollo de la normativa, dado que existe marco legal que de sustento a las diferentes políticas en curso.

En el caso de Brasil con el PRONATEC y en Colombia con el CONPES se verifica la intencionalidad de construir una mirada integral en la definición de políticas sobre la formación de la fuerza de trabajo, intentando así construir una configuración política donde dialoguen las diferentes lógicas: educativa, social y laboral. Estos enfoques “se orientan a una nueva lógica de protección social que revaloriza el trabajo y la participación de los trabajadores, ampliando el diálogo social hacia diferentes mundos del trabajo” (Jacinto, 2015). Situación que no se da en Argentina, donde coexisten dos sistemas en paralelo, donde se duplican registros, sistemas de información, fuentes de financiamiento, como afirma Jacinto (2015) “muestran las tradicionales tensiones entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación”.

Respecto del desarrollo de efectores, los tres países disponen de una serie de instituciones que cubren la oferta de EFTP en los diferentes niveles. Se destaca la diferencia respecto de los niveles educativos atendidos. Los países de Argentina y Brasil presentan importante desarrollo de oferta en el nivel secundario, situación que no se da en Colombia, cuya oferta de EFTP está posicionada desde el nivel superior y en FP.

Cabe destacar las diferencias y similitudes respecto de la institucionalidad en los tres países. En el caso de Brasil y Colombia, ambos ministerios (educación y trabajo) cuentan con desarrollos históricos, como son el caso del Sistema S y SENA. En el caso de Argentina, las instituciones, centros, corresponden al ámbito educativo, no teniendo así efectores directos bajo la órbita del misterio de trabajo.

3.1 Argentina

En el caso de *Argentina*, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) ha venido desarrollando a partir de 2003 políticas activas de empleo entre las cuales la formación profesional ha ocupado un lugar central. A partir del año 2007 y en

un contexto de creación de empleo, la formación profesional se propone acompañar de manera continua la adecuación de las competencias del trabajador con las necesidades de innovación tecnológica en un proceso de crecimiento económico.

Por su parte el INET, desde la sanción de la ley de ETP en 2005, impulsa el proceso de homologación de trayectorias formativas, el catálogo nacional de títulos y el registro federal de instituciones, instrumentos que permiten la ordenación del sistema en su conjunto mejorando a su vez los niveles de calidad.

El desarrollo de la formación basada en competencias (FBC) no es homogéneo. Recordemos que las instituciones de educación técnico profesional y las de formación profesional, se encuentran bajo la órbita de los ministerios de educación y que el ministerio de trabajo opera con instituciones registradas en su cartera (mayoritariamente centros de FP y muy pocas instituciones de nivel superior). Esto produce una tensión en la construcción de políticas.

A partir de lo expuesto se puede afirmar que ambos ministerios comparten la misma línea político-técnica en cuanto a las políticas de estado, el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional y las prioridades de formación y capacitación de la población. A su vez, ambos organismos consideran la misma metodología, uno levanta perfiles profesionales y otro trabaja con normas de competencias como base de los diseños curriculares. Estas coincidencias, hablan de la necesidad de seguir avanzando en una agenda de trabajo conjunta porque, de hecho, las regulaciones nacionales así lo establecen, tendientes a la construcción de un lenguaje común aunque hasta el presente se identifican dos sistemas.

3.2 Brasil

En el caso de *Brasil* el diseño y desarrollo del PRONATEC es la materialización del acuerdo programático entre los ministerios de educación y de trabajo. Para su armado se han recuperado acciones previas que se estaban desarrollando pero que han sido integradas dándoles una coherencia a las mismas. Dicho programa tiene un objetivo muy ambicioso, el de expandir y democratizar la oferta formativa de educación profesional y tecnológica de nivel medio y la de los cursos de formación inicial y continua dirigidos a trabajadores. Los componentes han sido presentados con anterioridad, donde queda evidenciada la magnitud del programa, dado que se propone duplicar la matrícula para estas ofertas, en un período muy corto

Están las condiciones dadas para que se instale el debate en torno a la construcción de un SNC. En el país se aplica el Catálogo de ocupaciones y el Catálogo de cursos técnicos y tecnológicos (que ordena la oferta formativa de la Red Federal y del Sistema S); cuentan con diferentes sistemas de información que aún no llega a desarrollar el rol que consideran debería asumir..

En lo referente al desarrollo institucional (nivel local) cabe destacar los avances observados en la trayectoria del Sistema S, en particular SENAI y SENAC, en el desarrollo del enfoque por competencias, con importante desarrollo de modelos de gestión innovadores en sus centros. Respecto de la Red Federal, la transformación de los CEFET (en su mayoría) a Institutos Federales, con un nuevo modelo de gestión, presenta

también un anclaje institucional que permite viabilizar el desarrollo una oferta educativa pertinente.

Estos desarrollos implican un importante avance en la construcción de acuerdos intersectoriales, entendido como fermento para el diseño del Marco Nacional de Cualificaciones, tendiente a la consolidación de un sistema nacional.

En las instituciones de educación tecnológica, el enfoque por competencias ha sido y, sigue siendo motivo de debate, pero no impide que se produzcan avances considerables. Desde la Red Federal se registran institutos que trabajan desde el enfoque por competencias y otros que progresivamente van realizando incorporaciones y, otros que han decidido no incorporarlo aún. Esto permite que se construya un andamiaje conceptual que sin duda deja sentada las bases para la instalación de un sistema. Un indicio es la viabilidad de la Red Certific, desde donde se están realizando acciones de reconocimiento de saberes obtenidos fuera del sistema formativo.

La oferta de educación profesional y tecnológica, a partir de los debates impulsados desde 2004, se ha avanzado en la organización de una oferta integrada pero aún queda pendiente la navegabilidad entre las redes, particularmente entre las ofertas de la Red Federal y la del Sistema S. Es posible que mediante los acuerdos que se realicen en el marco de la Red Certific se comiencen a construir puentes, esta es una situación que necesitará atención para poder identificar trayectos formativos que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

El sostenimiento del PRONATEC es el mayor desafío que encara el país en las áreas de educación y empleo. Es probable que a medida que se avancen con los resultados previstos, particularmente el de duplicación de la matrícula, se tengan que redefinir algunos componentes para darle mayor énfasis a cuestiones curriculares (que impulsen el enfoque por competencias) y al papel de los sistemas de información como insumo de un futuro sistema nacional.

Desde la articulación entre los ministerios de educación, de trabajo y el Sistema S, verificamos que esta cuestión está siendo encarada y tiene su tratamiento, como se dijo, el diseño de PRONATEC incluye a ambas carteras y el sistema S. Se resalta la univocidad de discursos de los diferentes actores (gobierno, empresarios, trabajadores, centros educativos) respecto de la direccionalidad de la política para la temática enmarcada en el mencionado programa. Sin duda será un proceso complejo y que demandará pulir varias aristas, habrá que prestar particular atención a la construcción de una institucionalidad para este vínculo.

Se destaca que, el país se encuentra en un importante estado de avance respecto de la construcción de viabilidad para la implementación de un SNC.

3.3 Colombia

En el caso de *Colombia*, existe una política nacional reflejada en las acciones establecidas en el CONPES 3674 de 2010. En ese marco se ha acordado un proceso de fortalecimiento y creación de un sistema de cualificaciones integral, liderado por los Ministerios de Trabajo y Educación, con el acompañamiento y apoyo del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), el Departamento Nacional de Planeación y el SENA.

La educación y por tanto las cualificaciones quizás tengan problemas relacionados con la pertinencia en el sentido social que económico debido a que en general el mercado laboral valora el haber alcanzado mayores niveles de educación. Las brechas que puedan existir entre los perfiles requeridos y las cualificaciones de las personas no necesariamente están relacionadas con una obsolescencia de las cualificaciones, sino quizás con la ausencia de unas competencias que permitan un mejor desempeño laboral.” (Alzate J, 2012)

En el mencionado estudio se detectan otros problemas, asociados a la movilidad (permeabilidad) en el sistema, elemento clave para la construcción de trayectos formativos enmarcados en el enfoque de aprendizaje para toda la vida.

En apariencia la movilidad, y la calidad de las cualificaciones no son un problema de tipo legal, sino de tipo conceptual e instrumental. Lo primero se sostiene dado que los conceptos que anteceden la conformación del sistema dan lugar a una estructura institucional que se caracteriza por la desarticulación entre sus tipos de educación. Y lo segundo porque pese a que la ley no prohíbe ni desconoce procesos relacionados con la movilidad en el sistema ni con el seguimiento a estándares de calidad, los mecanismos para hacerlos efectivos son insuficientes y en ocasiones débiles”. (Alzate J. (2012)

Dicho autor, señala la necesidad de transformación de la oferta curricular de las instituciones educativas, destacando que la institucionalidad existente “está muy marcada por los centros del SENA, organismo histórico y pionero en la región en la implementación del enfoque por competencias.” (Alzate J, 2012)

4- Tendencias

En éste artículo se ha intentado presentar las notas centrales respecto de la construcción de un SNC, identificando también los puntos críticos que deberán ser atendidos para construir viabilidad de los mismos, como herramienta para asegurar el aprendizaje a lo largo de la vida

En América Latina, en relación a Europa, la situación de la EFTP es más heterogénea en cuanto al desarrollo de sistemas nacionales de cualificaciones y los avances en una de sus herramientas, los MNC, es incipiente.

Paulatinamente, se verifica la incorporación en las agendas nacionales de la organización de una política que regule y administre la validación de los aprendizajes formales e informales, la transparencia de las cualificaciones, la visibilidad de las mismas, surgen instancias de participación de los actores. Chile, México, Colombia y República Dominicana son los países que tienen cierto grado de avance, dado que han podido iniciar las acciones tendientes al diseño y operatividad de un MNC. Otros países, como Brasil, Bolivia, Uruguay y Argentina están abocados al desarrollo y puesta en práctica de programas, métodos y sistemas para la validación de aprendizaje no formal e informal y la certificación de competencia laboral, al armado de catálogos, etc.

En todos los casos, se registra que los ministerios de educación encaran la formación por competencias en la educación de nivel medio y superior técnico y tecnológico. Por su parte, los ministerios de trabajo que actúan en el marco de las políticas activas de empleo están pasando de una preocupación inicialmente cuantitativa, centrada en paliar la situación de grupos vulnerables al desempleo, a otra que incorpora un ingrediente cualitativo orientado a lograr cualificaciones útiles en la vida productiva, con competencias certificables y transferibles, que apuntan a la mejora del tejido productivo.

En general, las reformas educativas que se están desarrollando en la región, abordan el enfoque de una educación basada en la construcción de competencias desde

un enfoque amplio y con escasa discusión. En los países en que se está avanzando hacia el currículo por competencias se han concentrado los esfuerzos –hasta ahora- en el diseño curricular, pero queda pendiente el desarrollo de una didáctica para EFTP en el marco de la FBC–situación que debería incluirse desde el nivel inicial de formación de docentes-. Se necesitaría entonces desarrollar estrategias pedagógicas, materiales educativos y prácticas docentes que contribuyan al desarrollo de tales competencias. “No ha sido fácil su transposición didáctica, es decir, su traducción para la programación cotidiana de la enseñanza y la orientación del aprendizaje de los alumnos”. De Ibarrola (2016)

Bibliografía

ACHILLI, E. (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario, Argentina.

ALZATE, J. (2012). *Marco Nacional de Cualificaciones. Análisis preliminar para su diseño y conceptualización en Colombia: una aproximación a la identificación de problemas y necesidades específicas*. Departamento Nacional de Planeación. CPS N° 2120410. Bogotá, Colombia.

BALL, Stephen. (1994) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós. Madrid, España

BRAY, M; ADAMSON, B; MASON, M (2010) *Educación Comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Argentina. Granica.

DE IBARROLA, M. (2016) Dilemas de futuro para la Educación y la Formación Técnico Profesional en América Latina. Tendencias en Foco n°33. Redetis (IPE-UNESCO).

JACINTO, C. (2015). *Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social*. Perfiles Educativos | vol. XXXVII , núm. 148 , 2015 | IISUE – UNAM.

MATURO, Y (2014) *La investigación sobre educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil a partir de los 90'. Primeras aproximaciones al estado del arte*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n°57, p4-18.. Brasil

OEI (2012). *Declaración Final XXII Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Salamanca*. Salamanca, España.

_____ (2013) *Declaración de la XXIII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Declaración de Panamá*. Panamá

OIT (2005) *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Documento R195. Disponible en www.cinterfor.org.uy

PAIVA, V. (2000). *Qualificacao, crise do trabalho assalariado e exclusao social*. en GENTILI, FRIGOTTO (comp) *La ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y trabajo*. CLACSO. Buenos Aires.

TACCARI, D (2011) *Los sistemas internacionales de indicadores educativos en Latinoamérica*. En KISILEVSKY. M y ROCA, E (coord). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Colección Metas Educativas 2021. España, OEI.

UNESCO (2016) *Consenso de Shanghái: recomendaciones del Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional “Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida”*. Shanghái (China)

Título: El espacio de formación en ambiente de trabajo: lógica de acción en dos escuelas técnicas de Córdoba

Autoras: María Cecilia Bocchio, Yanina D. Maturo

Correo electrónico: mcbochio@gmail.com, yanina.maturo@unc.edu.ar

En la presente ponencia analizamos la lógica de acción que se despliega para la configuración del espacio curricular de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT), enmarcado en la modalidad de la Educación Técnico Profesional (ETP) de la escuela secundaria obligatoria. Recuperamos aportes del trabajo de campo desarrollado en el marco de dos investigaciones en curso, en dos escuelas técnicas de larga trayectoria en la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde los aportes de Barroso (2006) y Sarmiento (2000), entendemos que cuando docentes y directivos implementan la FAT construyen lógicas de acción que se traducen en diferentes prácticas y sentidos que dotan de un nuevo significado al espacio curricular. A modo de hipótesis, planteamos que la FAT se presenta como un espacio dentro de la escuela técnica donde se objetivan tanto las dinámicas internas-institucionalizadas por cada escuela-, como las dinámicas externas -que intervienen en la articulación escuela-mundo del trabajo- y, donde el mercado se configura en un agente regulador de la Práctica Profesionalizante (PP).

Palabras claves: educación técnico profesional, formación en ambiente de trabajo, escuela técnica, lógica de acción, pasantía.

PRESENTACIÓN

En el marco de la Educación Técnico Profesional (ETP) la Práctica Profesionalizante (PP) se constituye en un campo disciplinar obligatorio que comprende diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen, las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (Resolución CFE N° 261/06); son organizadas por la misma institución educativa y pueden estar referenciadas en situaciones reales de trabajo, ya sea dentro o fuera de la escuela. Puede asumir diferentes formatos entre los cuales se destacan: la pasantía, sistemas duales, proyectos productivos institucionales, actividades de extensión y apoyo en tareas técnico profesionales, proyectos tecnológicos, micro-emprendimiento, empresas simuladas y elaboración de tesis o trabajo final de la especialidad.

En el caso de la provincia de Córdoba las instituciones agrupadas bajo la Orientación Industrial han optado -en su mayoría- por el formato de pasantía. Esta estrategia de formación se desarrolla en el marco del espacio curricular “Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)” dentro del Ciclo de Especialización. La pasantía se constituye en una opción institucional dentro del campo de la Práctica Profesionalizante y se presenta como un espacio de formación obligatorio de la curricula oficial, con una carga de 240 horas reloj (10 horas cátedras semanales) que deberán cumplimentar los alumnos para obtener el título de Técnico en la especialidad. Una práctica formativa de uso extendido por las instituciones que implica el desarrollo de actividades por parte del alumno fuera del ámbito de la escuela (Do Pico, 2013).

La Ley de Educación Técnico Profesional N^o 26058 comienza a ponerse en marcha en el año 2009 en Córdoba, dando lugar a los primeros egresados en el 2015¹⁵². Por tanto, el espacio de FAT comienza a implementarse por primera vez durante el año 2015; para ello desde la gestión del gobierno provincial se ponen en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo. Dichos cargos van a tener la particularidad de ser interinos, lo que va a teñir de ciertas particularidades todo el proceso de formación y consolidación del espacio de la FAT, conjuntamente con las diferentes acciones desplegadas por las escuelas para garantizar el correcto funcionamiento del espacio curricular.

En este trabajo se analizan las lógicas de acción que se despliegan en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba para la configuración del espacio curricular de FAT de la modalidad en ETP de la escuela secundaria obligatoria. El escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar se presenta el enfoque teórico adoptado. En segundo lugar, los aspectos metodológicos y la caracterización de las escuelas bajo estudio; para luego dar paso en el tercer apartado al desarrollo del análisis. Finalmente, planteamos a modo de reflexiones finales algunas interpretaciones acerca de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones bajo estudio para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa.

APUNTES TEÓRICOS

El concepto de regulación aplicado al Sistema de Enseñanza posibilita, para Barroso (2006, p. 12-13), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: por un lado una *regulación institucional*, donde se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores; y una *regulación situacional*, donde adquieren centralidad los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman.

Para indagar en los procesos de regulación de la FAT que acontecen situacionalmente en las dos escuelas seleccionadas, tomamos el concepto de lógica de acción (Barroso, 2006; Sarmiento, 2000) como un instrumento de análisis que posibilita el abordaje de la racionalidad que docentes y directivos le otorgan situacionalmente a la FAT, *in situ* y en función de una historia institucional que los antecede, como así también de una especialidad técnica que los determina.

Sarmiento (2000) y Barroso (2006) realizan una genealogía del concepto de lógica de acción, los autores reconocen que en las bases de este concepto se encuentra Max Weber y su estudio de la *acción social* por medio de la explicación causal, tanto del proceso de la acción como de sus efectos. Así lo define el sociólogo alemán:

La acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas, como futuras. No toda clase de acción es "social" en el sentido aquí admitido. No lo es la acción exterior, cuando sólo se orienta por la expectativa de

¹⁵² Cabe destacar que en la provincia de Córdoba, la Ley de Educación Provincial N^o 9870 fija una estructura de siete (7) años para la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente al Nivel Secundario; y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).

determinadas reacciones de objetos materiales. La conducta íntima es acción social sólo cuando está orientada por las acciones de otros (Weber, 1964, p.15).

El concepto de lógicas de acción da cuenta de la unión de diversas racionalidades, que otorgan un particular sentido a la acción social construida autónoma y situadamente. Sarmiento (2000, p. 147) define a las lógicas de acción como:

Contenidos de sentido, relativamente estables y consolidados, a partir de los cuales los actores sociales interpretan y monitorizan la acción en las organizaciones, ordenando, aunque de forma precaria y provisoria, la realidad organizacional aparentemente fragmentaria y dispersa.

Para Barroso (2006) las lógicas de acción son construidas en la acción y por la acción de actores individuales o colectivos. En el mismo sentido, Ball y Maroy (2009, p. 99) refieren el componente empírico de las lógicas de acción escolares:

Las lógicas de acción escolares son consecuencias derivadas ex post facto de la observación de prácticas y decisiones en la escuela, en relación a diversos aspectos de su funcionamiento.

Los autores antes citados defienden que son las condiciones externas- internas a la escuela las que contribuyen a la definición de las lógicas de acción. Es decir, operan como condicionantes que confluyen en un determinado contexto socio-demográfico, el cual favorece la asignación de una posición tanto en el “mercado” local (espacio de competencia interdependiente), como así también frente a las regulaciones institucionales externas, las cuales tienen como trasfondo diversos procesos micropolíticos, culturales y simbólicos que serán abordados en los próximos apartados.

Asimismo, el reconocimiento de la lógica de acción que guía el accionar de los actores escolares en la FAT, se articula al análisis de los discursos imperantes para la regulación local de las políticas educativas, donde, como veremos más adelante, los directivos y docentes se constituyen en los principales responsables de la gestión local de la PP en cada escuela. Siguiendo a Barroso (2005) podemos decir - anticipando el análisis que presentamos en los apartados siguientes- que en la coordinación de la FAT confluye el perfil de director burocrático, quien opera como un representante del Estado en la escuela, ejecutor de las normativas y planes formulados por el Ministerio de Educación; con un perfil gerencialista, que supone transformarlo en el “gestor” de una empresa, ocupado fundamentalmente por la administración de los recursos, la obtención de nuevas fuentes de financiamiento, de relaciones inter-institucionales con empresas, con el fin de garantizar la eficacia de los resultados obtenidos.

En el análisis pondremos en destaque las dinámicas internas-externas que las escuelas seleccionadas construyen en la cotidianeidad escolar para dotar de sentido a FAT, donde directivos y docentes median entre las históricas demandas burocrático-administrativas del Ministerio de Educación y las múltiples tareas de gestión que la FAT supone.

SOBRE LA METODOLOGIA Y LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

Esta ponencia retoma los avances de dos investigaciones en curso, de carácter cualitativo y de alcance analítico-descriptivo¹⁵³. En la recolección de datos para este trabajo se destaca la aplicación de entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y a cuatro (4) profesores encargados del espacio de FAT de la escuela A y a dos (2) profesores de la escuela B; conjuntamente a técnicas e instrumentos de análisis documental. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes a nivel nacional y provincial, circulares y memorándum; como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de las instituciones.

La selección de las dos escuelas atiende a reconocer una historia institucional con rasgos comunes que tienen que ver con su larga trayectoria en la formación de técnicos en la rama de la industria y en especialidades de larga data (especialidad tradicional); y también en la reciente creación de una “nueva especialidad”.

La escuela A es una institución que originariamente estuvo bajo la gestión, organización y administración del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y fue considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia, por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada. Luego de la transferencia de los servicios educativos durante el año 1991, la institución queda bajo la órbita de la gestión provincial.

Se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba y atiende una población muy heterogénea de aproximadamente 1200 alumnos. Debido a su ubicación en la zona céntrica recibe jóvenes de diferentes barrios de la ciudad. Actualmente la escuela cuenta con 12 empresas -del rubro de la industria y el comercio, a la que asisten los alumnos para realizar sus pasantías; de las mismas el 50% lleva entre 20 y 10 años de trabajo con la institución. El sistema de pasantías forma parte del curriculum y se constituye como un espacio de formación obligatorio para la obtención del título de técnico en la especialidad.

¹⁵³ La primera investigación se titula “*Del discurso a la práctica: la política educativa para la educación técnico profesional en las escuelas industriales de Argentina y Brasil (2004-2014)*” (Proyecto Tesis Doctoral), e indaga el proceso de construcción y puesta en acto de las políticas educativas para la ETP de la escuela secundaria obligatoria en Argentina y Brasil durante el período 2004-2014, haciendo foco en el diseño y la puesta en acto de las Prácticas Profesionalizantes. La segunda, titulada “*Políticas de universalización de la escolaridad secundaria obligatoria y regulación de la gestión escolar. Un estudio en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba*” (Proyecto Posdoctoral), aborda la puesta en acto de políticas socio-educativas para garantizar la secundaria obligatoria en escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba.

La escuela B fue fundada en el año 1973 y perteneció siempre a la administración provincial. Se emplaza en la zona norte de la ciudad de Córdoba, concretamente en una avenida central con amplia frecuencia de transporte público urbano e interurbano, hecho que repercute en la opción por esta escuela de alumnos provenientes de barrios aledaños, como así también de ciudades periféricas a la capital.

La matrícula escolar oscila entre los 600 y 630 alumnos, provenientes de familias que poseen un nivel socio-económico bajo o medio-bajo, caracterizadas por ser (en un gran porcentaje) familias con empleos informales, o bien empleados y /o trabajadores independientes. En líneas generales estos alumnos son, en su mayoría, la primera generación familiar en terminar la escuela secundaria.

En ambas escuelas el espacio de la FAT comienza a implementarse durante el año 2015, año en el que la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional de la provincia llama a concurso para cubrir el cargo durante el año lectivo 2014. De esta forma, la mayoría de los cargos comienzan a efectivizarse ya iniciado el ciclo lectivo 2015.

LA FAT EN CONTEXTO: ARMANDO UN “ROMPECABEZAS”.

Entendemos que las dinámicas de gestión de la FAT dan cuenta de una modalidad de regulación de la interdependencia y de las prácticas promovidas por los actores implicados en la FAT, es decir: docentes/directivos, alumnos, empresas, cooperadores escolares, padres, entre otros. Son piezas que si bien no siempre “encastran” como fue planificado por los hacedores de la política educativa para la ETP, nos posibilitan analizar, a partir de las prácticas que cada escuela coordina, cómo trabajan directivos y docentes para poner en marcha la FAT.

En el mes de agosto de 2008 a través de la Ley N° 9511 la provincia de Córdoba adhiere a la LETP sancionada por el gobierno nacional, dando así inicio a un nuevo proceso de recuperación y a la vez de ordenamiento de la ETP. Durante el mes de febrero del año 2009 se establece por Decreto N° 125 la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el ámbito de la provincia visto la entrada en vigencia de la Ley Nacional de Educación N° 26206 sancionada durante el año 2006; y en donde la ETP forma parte de una de las ocho modalidades de la educación secundaria obligatoria con una duración de siete (7) años.

El cumplimiento del plan de estudios para la modalidad de la ETP en Córdoba lleva al desenvolvimiento de diferentes acciones por parte del gobierno provincial y de las mismas instituciones educativas con el objetivo de dar continuidad a la propuesta curricular implementada a partir del año 2009. Por un lado, durante febrero de 2015, el gobierno provincial pone en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo de FAT del último año de la escuela técnica; y por el otro lado, las escuelas técnicas ven la necesidad de “acomodarse” a los requerimientos de lo prescripto, actuando como “garantes” de los espacios de FAT.

Punto cero: armar el espacio de FAT

Los cargos de docentes de FAT se empiezan a concretizar iniciado el año lectivo 2015; lo que de alguna manera da cuenta de la tardía designación de los docentes para este espacio curricular considerando que la primera promoción de egresados se efectiviza en diciembre del mismo año. Cabe destacar que la designación de los cargos adquiere una característica particular: son cargos interinos; es decir, que los docentes designados bajo concurso no forman parte de la planta permanente de la escuela.

En el caso de la escuela A, los cuatro (4) cargos correspondientes a cada especialidad se efectivizan recién a mediados del mes de mayo de 2015. Los cuatro profesores entrevistados aseguran experimentar cierto grado de inestabilidad en su trabajo por diferentes razones: por un lado, porque no son cargos estables y por el otro, porque ellos son evaluados finalizado el año lectivo y en base a la valoración positiva o negativa que realice el director pueden renovar el cargo o tener que abandonarlo.

El cargo es por un año, puedo durar siempre y cuando el director esté de acuerdo, este conforme, si llega a cambiar el director y quiere poner otra persona de su confianza, bueno me sacará a mí y pondrá otra persona, pero hay que rendir, no hay ningún problema, a lo mejor sigo el año que viene, puedo seguir (Escuela A, docente especialidad tradicional).

Empecé en esta escuela el año pasado, cubro una suplencia, en diciembre del año pasado me convocaron. Soy ingeniero industrial y este es un cargo especial para ingenieros. Me presenté, pase por la junta de calificación y acá estoy cubriendo la carpeta médica de otro profe. Es un cargo interino. (Escuela B, docente especialidad tradicional).

Dentro de las diferentes funciones que deben ejercer los docentes de FAT se encuentra el trabajo conjunto con el equipo directivo de la institución para la gestión, promoción y desarrollo de acciones con el propósito de garantizar la implementación del espacio curricular; lo cual involucra la identificación del sector productivo y científico tecnológico adecuado a la especialidad y la articulación con empresas, en el mejor de los casos. Esta responsabilidad delegada a las instituciones educativas y por ende a los docentes a cargo de las FAT, ha tenido diferentes implicancias en las instituciones seleccionadas dependiendo de cada especialidad y de la libertad de toma de decisión que ha logrado desarrollar cada docente a cargo del espacio curricular.

En el caso de la escuela A, se dio la particularidad de que la organización y gestión del espacio de FAT presentó diferentes grados de dificultad dependiendo de la trayectoria de la especialidad; es decir, en las tres especialidades tradicionales la organización del espacio de formación fue mucho más fácil y se dio casi automáticamente pues independientemente de los cambios y transformaciones que había sufrido la escuela técnica en las décadas anteriores nunca se había perdido el lazo con el mercado productivo. Mientras que en la especialidad más reciente fue un trabajo un poco más arduo, ya que no se contaba con empresas para que los alumnos hagan las pasantías. Así lo explica el docente

En las especialidades más tradicionales han logrado convenios, trabajaron durante un montón de tiempo con una empresa de gran renombre en la industria (...) ellos ya lo tenían antes de esta época de las pasantías; entonces ya estaba todo eso hecho (...) ya estaba aceitado eso y lo único que hicieron ahora es agarrar algo que ya existía y se lo

pusieron en la pasantía, en cambio en esta especialidad no pasó (Escuela A, docente especialidad nueva).

Al parecer en las especialidades tradicionales de la escuela A la receta adoptada fue sostener el trabajo que se venía desarrollando con las empresas ahora bajo el formato de pasantía.

En lo que respecta a la escuela B, se presenta la particularidad de que el grado de dificultad en la organización del espacio de FAT no estuvo determinado tanto por la antigüedad de la especialidad (como en el caso A) sino por quien asume el cargo de docente para la FAT. En este sentido, como ya fue mencionado, el docente designado para el cargo en la especialidad tradicional de la escuela ingresa a finales del ciclo lectivo 2015 para cubrir una suplencia; siendo un docente ajeno a la institución asume un rol determinante en la definición del perfil del espacio curricular y la consecuente búsqueda de empresas. En tanto que el docente designado para el espacio curricular en la especialidad nueva, pertenecía a la planta funcional de la institución con muchos años de experiencia en la escuela y con desempeño en el sector privado de la industria. Estos dos factores actúan como determinantes a la hora de pensar la nueva especialidad, la cual viene a dar respuesta a un área de vacancia en la ciudad de Córdoba, sólo tres escuelas técnicas poseen esa especialidad.

Vivo de mi taller particular, conozco las necesidades del mercado desde ahí pensamos que materias poner en la curricula. (Escuela B, docente especialidad nueva).

Otra de las cuestiones a destacar es que el espacio de FAT consiste en la puesta en marcha de convenios con el sector productivo para realizar pasantías en empresas de acuerdo a la especialidad. El proceso de buscar en el mercado las empresas para insertar a los alumnos se presenta como una gestión central que cada escuela debe conducir.

En la escuela A, el desarrollo de convenios con empresas se dio casi de manera automática en las especialidades tradicionales como consecuencia de la trayectoria que tiene la escuela en la formación de técnicos para ese sector de la industria. Sin embargo, en la especialidad nueva la búsqueda de convenios con empresas se volvió más engorrosa y quedó básicamente bajo responsabilidad del director de la escuela.

Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para el chico cumpla sus 240 horas para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico (Escuela A, director).”

En el caso de la escuela B la búsqueda de empresas fue llevada a cabo directamente por los docentes de la FAT

Yo tengo que mediar entre la empresa, la escuela y el alumno. Tenemos muchas empresas y tratamos de que sean de la zona. Tenemos la empresa que era del ex-presidente de la cámara de la madera, esa es muy buena pero nos queda muy lejos, lo que hacemos es colocar ahí a los egresados. Vos vas a la empresa y no sabes cuánto tiempo vas a estar adentro, me ha pasado viajar y perder toda la mañana por una reunión de 5 minutos y los chicos sin clases (Escuela B, docente especialidad nueva)

Yo arranque súper motivado con el cargo, en febrero empecé a contactarme con las cámaras empresarias, hay gente que les interesa y otros que no, les preocupa el tema de los accidentes (Escuela B, docente especialidad nueva).

Más allá de la motivación y el compromiso que directivos y/o docentes desarrollan para encontrar empresas y garantizar el normal desarrollo del espacio curricular; esta situación se presenta como una responsabilidad delegada por el Estado a las instituciones educativas, y por ende a los docentes, que tiene diferentes implicancias en la organización institucional promoviendo diferentes prácticas para lograr el sostenimiento de la FAT.

Garantizar las prácticas en ambientes reales de trabajo: la gestión de recursos

La obtención de recursos para llevar adelante el trabajo cotidiano en la FAT es otro punto álgido a la hora de pensar cómo se garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

La escuela A ha desplegado diferentes mecanismos de sostenimiento del espacio curricular que tienen que ver con poner en juego distintas estrategias de formación -en consonancia con los recursos con los que disponen y/o gestionan- para poder garantizar a todos los alumnos las 240 horas de formación en situaciones reales de trabajo. En este sentido, los alumnos que no logran ingresar a una empresa¹⁵⁴ tienen dos opciones: o conseguirse, por sus propios medios, una empresa para realizar la PP o realizar la PP en la escuela.

Ante esta situación, las instituciones han tenido que ir adaptándose y generando nuevos espacios de formación que han derivado en una reestructuración de las propuestas de las materias o de roles/funciones de determinados agentes:

Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su PP. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que si bien a veces esa plata no era eso o para que nosotros la utilicemos en eso, la utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá (Director, escuela A, año 2015)”.

En el caso de la escuela B cuando los alumnos no pueden ser insertados en alguna industria las horas de práctica se desarrollan en un proyecto institucional: el “carrito batan” que sirve para el transporte de múltiples objetos. Así lo describe el docente a cargo de FAT:

¹⁵⁴ Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 5 a 15; donde el mérito académico es un factor clave: “*el mejor promedio a la mejor empresa (Entrevista 1, Director, pag. 1)*”. Los alumnos que poseen un bajo rendimiento académico o que poseen alguna dificultad motriz pueden quedar “sin empresa” para realizar sus PP.

Acá lo hicimos como pudimos, la FAT contempla en el caso de no poder ubicar a todos los alumnos proyectos institucionalizantes. Estamos haciendo un carrito batan que se hace junto a otra especialidad. No está en este taller por problemas de espacio. Nosotros hacemos la estructura del carro (Escuela B, docente especialidad nueva)

Esta estrategia es fundamental para que las alumnas desarrollen las horas de práctica reglamentaria. Insertar a las mujeres en las empresas resulta ser otra tarea difícil de responder dado el recelo y los “miedos” que los empresarios tienen a incluir a las mujeres en espacios históricamente varoniles.

En la expresión del coordinador *‘Acá lo hicimos como pudimos’* adquiere relevancia la gestión de los recursos materiales y económicos para desarrollar este proyecto. El denominado Plan de Mejora Institucional (PMI) debiera ser la principal fuente de financiamiento y sostenimiento de estos proyectos, como así también de la infraestructura escolar; sin embargo, la realidad de la escuela B es otra:

Cuando se lanzó PMI nos dijeron desde INET que una vez aprobado el proyecto en tres meses estaba la plata, íbamos a tener el nuevo galpón y acá estamos hace 4 años y medio. La plata salió de INET pero no llega a la escuela. Para los insumos todo depende de lo que nosotros busquemos, tenemos la ventaja de que salimos a pedir a las empresas y nos dan, falta tiempo para gestionar todo eso, y nosotros no podemos estar en todo. PMI vos presentas un proyecto, cuando la plata viene hay que salir a comprar y son horas tuyas que uno invierte, tres presupuestos de cada cosa, de herramientas maderas, y eso por cada curso y cada dos meses hacemos un proyecto nuevo, es una locura. Pero claro que no nos viene plata para todos. Lo único que viene es fondo de reparación pero todo se mantiene con la cooperadora, no nos mandan tizas, libros matrices. (Escuela B, docente especialidad nueva).

De igual modo el pago del seguro necesario para que los alumnos vayan a realizar las prácticas profesionalizantes lo cubre la cooperadora y al momento de recibir el pago del Ministerio de Educación se lo reintegran. Así lo explica el coordinador de la especialidad tradicional:

Hay un seguro Secor, lo paga la cooperadora, por ahora es la forma de avanzar, no se puede esperar más tiempo, por ahora vamos así. No sé si lo reintegran, ni idea. En el contrato te piden que digas cual es el seguro. (Escuela B, docente especialidad tradicional).

En las dos escuelas estudiadas las FAT se presentó como un espacio en el que cada institución debió armar conforme a los recursos que disponía la política educativa y a las condiciones reales que cada escuela poseía en términos de espacio edilicio y equipamiento; como dos condiciones básicas sin las cuales la escuela, puede efectivamente responder a los requerimiento de la modalidad técnico-profesional. Junto a estos dos condicionamientos, se generan situaciones que complejizan el armado de este rompecabezas; como lo son: las condiciones específicas de acceso al cargo, signadas por la precariedad del interinato; la definición de cómo iba a implementar la FAT en el caso de las especialidades que no encontrasen empresas para desarrollar la PP; la autogestión del vínculo con las empresas para que los alumnos hagan la PP y la disponibilidad de recursos varios a través de diferentes organismos, como la cooperadora escolar, que

posibilita no tener que aguardar los tiempos del Ministerio de Educación para pagar el seguro obligatorio que permite movilizar los alumnos de la escuela a la empresa.

Entendemos que en el marco de todas estas situaciones que ambas escuelas atraviesan con sus semejanzas y diferencias se construye un perfil de docente y de directivo que sea capaz de “gestionarlo todo”. En palabras de Barroso (2011) el discurso mítico de la gestión la escuela se llena de “super héroes” que a pesar de las adversidades garantizan el buen funcionamiento de la institución. En este discurso rara vez se cuenta o relata la complejidad del trabajo que deben llevar adelante o los dilemas con los que confrontan. En la FAT el permanente proceso de gestión se traduce en la construcción sentidos sobre la FAT que abordaremos en el próximo apartado.

NOTAS CONCLUSIVAS

Intentaremos en esta última sección del trabajo ensayar una interpretación de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones bajo estudio para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa en base a sus condiciones reales de realización de la tarea educativa. En este sentido entendemos que las dos escuelas han puesto en marcha una lógica de acomodación, en tanto acto de “colocar algo de modo que se ajuste o adapte a otra cosa”¹⁵⁵.

En este sentido, el proceso por el cual las escuelas seleccionadas consiguen llevar adelante la FAT, median entre las normativas nacionales y provinciales y los recursos con los que cada escuela puede autogestionar, es decir, entre una regulación normativa que el sistema educativo propone y las dinámicas que signan la construcción de márgenes de autonomía en cada escuela técnica.

Las escuelas han logrado acomodarse a los requerimientos de la política en base a sus condiciones objetivas de trabajo, lo que ha dado como resultado efectos diferentes en el cómo se pudo confeccionar la FAT (conjunto de prácticas institucionales) y en los sentidos que construyeron o el para qué de la FAT (experiencias de docentes y alumnos). Hablamos de complejas dinámicas que las escuelas construyen para ordenar, en palabras de Sarmiento (2000), de forma precaria y provisoria la realidad organizacional; la cual inexorablemente se encuentra ligada a las trayectorias específicas de cada institución y de cada especialidad.

Como se puso en evidencia a través de los relatos de los diferentes actores, han predominado en las acciones de las escuelas, complejas dinámicas de regulación de la interdependencia entre un conjunto de actores: directivos y docentes que se responsabilizan por la obtención de empresas o de recursos para garantizar la PP en las escuelas cuando el desarrollo de las mismas en empresas es inviable; docentes que asumen la responsabilidad de coordinar una instancia tan importante en la formación de los futuros técnicos bajo la condición de docentes interinos/precarios; empresas que negocian condiciones y beneficios para insertar alumnos; cooperadoras escolares que pagan los seguros escolares de los pasantes para poder dar inicio a las PP, mientras aguardan los tiempos del Ministerio de Educación para destinar fondos.

¹⁵⁵ Real Academia Española

Este “rompecabeza” que forma parte del cotidiano escolar de estas escuelas opera como la antesala a un permanente proceso de acomodación a las demandas del Ministerio y también de las empresas. La experiencia de FAT tal como fue diseñada en las propuestas curriculares, se transforma en una experiencia donde lo que está en juego es la capacidad de gestión del docente: gestionar la relación con las empresas, recursos para llevar adelante proyectos, autorizaciones, presupuestos, seguros laborales. En palabras de un profesor: “Si me preguntás, es importante la FAT, pero es un dolor de cabeza y te aseguro que es un trabajo que pocas escuelas lo estamos llevando adelante” (Escuela B, docente especialidad nueva).

Los condicionamientos normativos que se generan desde los diferentes niveles de gobierno, donde se diseñan los textos legales que organizan y regulan el funcionamiento de la modalidad de la ETP, no contemplan las condiciones reales de las escuelas para la puesta en acto de la reglamentación. Esto deja muchas veces sin garantías el cumplimiento de la norma y, a la vez, abre el camino para que actores externos a las instituciones educativas, como es el caso de las empresas, condicionen un espacio de vital importancia para la formación de técnicos como lo es el espacio de FAT. Mientras tanto hay una experiencia que se transforma en hegemónica: “buscarle la vuelta” a las políticas y a las situaciones adversas: léase promover procesos productivos en el taller con los recursos que se tiene y que las empresas donan; reubicar alumnos cuando las demandas del mercado fluctúan. Así, la gestión de la FAT se presenta como una responsabilidad individual, donde la autogestión es transformada en el libro de autoayuda (Grinberg, 2006) que toda escuela y sus actores necesitan para generar por sus propios medios las condiciones para garantizar la formación de los futuros técnicos y adecuarse a las demandas del empresariado.

BIBLIOGRAFÍA

Argentina. Consejo Federal de Educación. *Resolución N° 261/06*. Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional.

Barroso, J. (2011) *Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. VI Seminário sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92) 725-751.

Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Asociación Empresaria Argentina.

Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6): 67-87.

Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. (J. R. J. Medina, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Título: El equipo de conducción escolar como actor de políticas educativas. La política de inclusión como texto y puesta en práctica en una escuela de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires

Autora: Analía Inés Meo

Correo electrónico: analiameo@gmail.com

La creación de Escuelas de Reingreso en el año 2004 ha sido parte de un amplio abanico de políticas “inclusivas” en la Ciudad de Buenos Aires que se establecieron con el propósito de cumplir con la ley de obligatoriedad escolar en el 2002 (Ley 898). A diferencia de las escuelas secundarias comunes, la organización social y académica de los alumnos se estructura en torno a sus trayectorias educativas individuales y no a los años de estudio. Diversos textos de política definen los objetivos, organización y forma trabajo de este tipo de escuela. Esta ponencia argumentará que los integrantes del equipo de conducción de la Escuela de Reingreso “Inclusión como Derecho” son actores políticos y, como tales, interpretan, contextualizan y traducen creativamente la política de “inclusión” educativa en su escuela y, al hacerlo, delinear una visión sobre la misma que he llamado “socio-educativa”. En la primera sección examino los principios centrales de la visión de la “puesta en práctica de la política” de Stephen Ball y sus colegas. En la segunda, describo a las escuelas de reingreso, la escuela bajo estudio, y esta investigación desplegada. A continuación, analizo las narrativas de los integrantes del equipo de conducción.

Palabras claves: Escuelas de Reingreso, equipo de conducción, políticas de inclusión, actor político, visión “socio-educativa”

Introducción

La creación de Escuelas de Reingreso (ER) en el año 2004 ha sido parte de un amplio abanico de políticas “inclusivas” en la Ciudad que se establecieron con el propósito de cumplir con la ley de obligatoriedad escolar en el 2002 (Ley 898). Están destinadas a alumnos/as entre 16 y 18 años que han estado fuera del sistema educativo al menos un año lectivo. A diferencia de las escuelas secundarias comunes, en estas escuelas, la organización social y académica de los alumnos se estructura en torno a sus trayectorias educativas individuales y no a los años de estudio. Diversos textos de política (*policy texts*) definen los objetivos, organización y forma trabajo de este tipo de escuela esta ponencia argumentará¹⁵⁶ que los integrantes del equipo de conducción de la Escuela de Reingreso “Inclusión como Derecho” son actores políticos (*policy actor*). Como tales, interpretan y traducen la misión oficial de su escuela, la “inclusión” de sus alumnos/as. Al hacerlo, este equipo delinea una visión sobre la inclusión que he llamado “socio-educativa”.

Esta comunicación se organiza en tres secciones. En la primera sección examino los principios centrales de la visión de la “puesta en práctica de la política” (*policy enactment*) de Stephen Ball y sus colegas. En la segunda sección describo los objetivos y la organización de las escuelas de reingreso, la escuela bajo análisis, y la estrategia de

¹⁵⁶ Algunos aspectos de esta argumentación fueron presentados en Meo et al (2014) y en Meo (2014).

investigación desplegada. A continuación, analizo las narrativas de los integrantes del equipo de conducción.

La perspectiva de S. Ball sobre la política como texto, puesta en acto y discurso

Siguiendo a Ball y a sus colegas (Ball, 1993; Ball et al., 2011a; Braun et al., 2011), la política tiene que ser entendida como texto, puesta en acto (*enactment*) y como discurso. Desde esta perspectiva, estudiar la política educativa exige examinar estos distintos niveles de análisis, así como sus complejas y dinámicas relaciones en contextos específicos. Por razones de espacio, en esta ponencia, me focalizaré en los dos primeros. Entender a la política como “texto” supone interpretarla como intervenciones textuales, como codificaciones multifacéticas producidas via luchas, compromisos, e “interpretaciones y re-interpretaciones públicas autorizadas” (Ball, 1993, p. 11). Los textos de la política son los resultados de luchas simbólicas en torno a su sentido (Braun et al., 2011). Son el “discurso oficial del estado” (Codd, 1988: mi traducción). Asimismo, los textos de la política “buscan encuadrar, constituir y transformar las prácticas educativas” (Lingard & Ozga, 2007, p. 2). Las políticas “crean circunstancias en las cuales el abanico de posibles cursos de acción es limitado o cambiado, o se establecen nuevos objetivos o resultados” (Ball, 1993, p. 19: mi traducción). En este sentido, antes que ofrecer guías claras para la acción, las políticas educativas crean problemas para las autoridades escolares y los docentes. Entender a la política como texto nos invita a prestar atención a las maneras en que estos textos son decodificados y leídos por los actores de la política (tales como los directores, asesores pedagógicos, docentes, preceptores y estudiantes) (Ball, 1993).

Pero definir a la política como texto también nos propone examinar cómo los actores escolares los interpretan y ponen en práctica (*policy enactment*). Estas interpretaciones son producidas en “relación a su historia, experiencias, habilidades, recursos y contextos” (Ball, 1993, p. 11: mi traducción). Siguiendo a Ball y a sus colegas, los actores escolares “hacen” las políticas. Ellos re-significan y re-contextualizan los textos de las políticas en relación a sus biografías profesionales, la historia e identidad de sus escuelas, su ubicación geográfica, las características de su población en términos sociales y su posición respecto del sistema de educación local (Braun et al., 2011). La interpretación de la política es un proceso creativo, reflexivo y situado de traducción. Asimismo, la traducción de la política es una actividad inter-subjetiva y sofisticada llevada a cabo por los actores de la política cotidianamente.

Las escuelas de reingreso y este estudio

La creación de Escuelas de Reingreso (ER) en el año 2004 ha sido parte de un amplio abanico de políticas “inclusivas” en la Ciudad que se establecieron con el propósito de cumplir con la ley de obligatoriedad escolar en el 2002 (Ley 898). Están destinadas a alumnos/as entre 16 y 18 años que han estado fuera del sistema educativo al menos un año lectivo. A diferencia de las escuelas secundarias comunes, los/as alumnos/as no repiten un año de estudio y al aprobar todas las materias de un plan de estudios de cuatro años reciben un título secundario.

Esta investigación tuvo lugar en tres ER pero, en este trabajo, sólo analizaré la ER “Inclusión como derecho”¹⁵⁷ ubicada en un área socialmente mixta (ocupada por edificios y casas bien mantenidos, y por villas miserias). A principios del 2012, tenía casi 500 alumnos en dos turnos. Según las estadísticas producidas por la escuela, la gran mayoría de sus alumnos provenía de una “villa” cercana. Según las autoridades y docentes, la mayoría de los/as alumnos/as trabajaban en ocupaciones no formales y vivían en hogares con problemas sociales y familiares. Un cuarto de las alumnas estaba embarazadas o tenía un hijo. Muchos jóvenes tenían problemas de adicciones.

El equipo de conducción de la escuela está conformado por un director, un vicedirector y dos asesores pedagógicos de la escuela. Todos sus integrantes tienen amplia experiencia en escuelas con poblaciones “vulnerables socialmente” y tres han trabajado en esta ER desde su creación.

Durante los años 2012 y 2013, realizamos entrevistas individuales y grupales a inspectores de escuelas, el director de la escuela, el vice-director, los asesores pedagógicos y docentes. También realizamos observaciones participantes de eventos escolares, clases, reuniones formales e informales del personal docente, y análisis de documentos públicos y semi-públicos producidos por el gobierno de la ciudad y la escuela.

La “inclusión” como texto

A principios de los 2000, en la Ciudad de Buenos Aires, persistían los relativos altos niveles de repetición en el primero y segundo año escolar del nivel secundario así como una fuerte caída en el número de alumnos matriculados en el tercer año escolar. Alrededor de 15,000 jóvenes estaban fuera del sistema educativo. En esa época, el gobierno de la Ciudad, se propuso “adecuar progresivamente, en el plazo de cinco (5) años, los servicios educativos necesarios para la extensión de la educación obligatoria (...) debiendo obtenerse el cumplimiento pleno de la obligatoriedad al finalizar el ciclo lectivo del año 2007” (Ley 898). Este ambicioso objetivo de política educativa se plasmó en un amplio abanico de documentos, en el diseño y financiamiento de programas educativos de distinto tipo, en campañas de sensibilización pública y en el incremento del presupuesto educativo (Tiramonti et al., 2007). Según la Ley 898, el estado debía desplegar variadas iniciativas que se propusieran: i) el apoyo a la escolaridad de estudiantes “cuya situación socioeconómica lo justifique”; ii) apoyo técnico y pedagógico con el propósito de “aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia”, y iii) cambios curriculares y formación docente continua con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Sin duda, la Ley 898 se propuso alterar de manera profunda las prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires (Lingard & Ozga, 2007). Hasta ese momento, finalizar la secundaria era considerado un asunto de índole privado y no una responsabilidad del estado o una prioridad de la política educativa (Codd, 1988). Transformar la escuela secundaria en un nivel obligatorio implicaba incluir adolescentes y jóvenes de grupos

¹⁵⁷ Los nombres de instituciones y personas son seudónimos. Esta investigación se realizó en el marco del proyecto UBACYT “: “La construcción social de las identidades docentes en Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires”.

sociales que históricamente habían estado excluidos de ese nivel educativo. La ley 898 estableció objetivos muy ambiciosos que crearon circunstancias específicas para el trabajo de los equipos de dirección de las escuelas y sus docentes, las cuales restringieron o alteraron sus acciones y prioridades. De esta manera, crearon nuevos problemas y prioridades para los equipos de conducción y docentes (Ball, 1993).

Tres documentos de política establecen la organización académica, las características generales del plan de estudios así como las condiciones de trabajo de un grupo de docentes de las ER: el *Decreto* 408, la *Resolución* 4539/GCABA/SED/05, y la *Resolución* 814/GCBA/SED/0.¹² Este último define los requisitos para inscribirse en las escuelas: haber dejado de concurrir a una escuela secundaria durante al menos un año escolar, y tener entre 16 y 18 años para inscribirse en el primer año o nivel. El documento más importante es la *Resolución* 814/GCBA/SED/0, la cual establece que las RS deben responder a las características y necesidades de sus estudiantes por medio de la implementación de un “régimen académico flexible” que respete los ritmos de aprendizaje individuales. Según este texto de política, las RS tienen que ser capaces de individualizar las estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, este texto no define cuáles son esas “necesidades” y “características”, o quién debería identificarlas, ni cómo éstas influyen en el ethos institucional, su organización, prioridades de gestión y en las prácticas y perspectivas docentes sobre su trabajo. Más aún, no define cómo ellas se vinculan con las necesidades de los grupos de alumnos/as (divisiones) ni cómo éstos pueden interactuar o confrontarse con las de los alumnos/as individualmente. En otras palabras, el tono general y más bien ambiguo de este documento genera problemas antes que claros cursos de acción, criterios y soluciones para el equipo directivo y los docentes de las ER. Según los inspectores de escuela y los/as directores/as entrevistados/as, muchos de los sentidos y formas de organizar estas escuelas fueron resultados de luchas, negociaciones y propuestas de los/as directores de las escuelas. El trabajo de estos actores como traductores de política ha sido fundamental para delinear las particularidades lógicas de acción, el ethos y los objetivos de lo que una ER es y debe ser.

La visión socio-educativa de la inclusión: el equipo directivo como actores de la política

En línea con investigaciones británicas y argentinas (Aguerrondo 2008, Ball 2012, Gairín Sallán & Castro Ceacero 2011), el director de esta ER reconoce el carácter complejo y multifacético del proceso político (*policy process* en términos de Ball) que involucra el llevar adelante los textos de la política educativa nacional y jurisdiccional así como la centralidad del nivel local en su re-significación. En su visión, las políticas e iniciativas educativas tienen que ser puestas en marcha en contextos institucionales particulares. En sus palabras:

“Yo destaco siempre el tema de la cultura institucional, y lo de la base material, si a esta escuela vos la definís nada más que por el formato [ser una escuela de reingreso con organización académica distinta a la escuela tradicional], yo te puedo decir que el formato es atractivo. El tema es lo que hacen los actores que son responsables de llevar adelante

la escuela con ese formato. Con este formato puede ser una escuela expulsora (...), incluso cuando ha sido pensada para que los pibes que están fuera del sistema vengan” Acá, el director evidencia que las escuelas son arenas políticas en donde el “discurso del estado” (Codd 1988) se entrecruza con las realidades y culturas escolares. Desde esta perspectiva, las escuelas son mundos sociales únicos que moldean cómo se hace la política educativa. Así, hay ER que “expulsan” a estudiantes que serían aceptados en la ER “Inclusión como Derecho”. Estas diferentes posiciones expresan visiones diferentes sobre cómo producir una “buena” escuela de reingreso y cuáles son sus objetivos y estrategias legítimas para conseguirlos.

La escuela como “traje a medida”

Los integrantes del equipo de conducción interpretan a la ER como una propuesta que busca adaptarse a las necesidades y condiciones de vida de sus estudiantes, prestando atención a sus subjetividades y al complejo contexto social, cultural y económico en el que éstas se configuran. En línea con investigaciones locales sobre las ER y otro tipo de escuelas, se evidencia la centralidad de la “personalización” de la enseñanza (la cual incluye el acompañamiento de los/as alumnos/as en aspectos cognitivos pero también afectivos o vinculares) (Ziegler y Nobile 2012). Los relatos del equipo de conducción de “Inclusión como Derecho” muestran que la “personalización” también es central en la forma en que la organización escolar define aspectos centrales de su funcionamiento y establece prioridades en el uso de recursos humanos y materiales.

El equipo directivo sostiene que es necesario tener una mirada integral del alumno que tenga en cuenta sus trayectorias educativas, pero también sus realidades sociales, familiares y personalidades. Este reconocimiento, sin duda, exige que directivos, asesores pedagógicos, docentes, tutores y coordinadores de área “sigan de cerca” las trayectorias personales, familiares y escolares de sus estudiantes. Así lo expresa el asesor pedagógico cuando definía a la escuela como “un traje a medida”:

“Es como tomarle la medida al pibe y tratar de que la escuela se ajuste a esa medida, obviamente no estamos hablando de procesos absolutamente individuales donde si tuviéramos un alumno por nivel o pudiéramos administrar la educación en forma personal, individual, después eso hay que compensarlo y combinarlo con el resto de manera que el traje individual no entre en colisión con el traje colectivo.(...) Después está la posibilidad de que en estas escuelas se pueda cursar por materia, esto posibilita que veamos con qué materia el chico se vincula mejor (...) por ejemplo, hay un caso de un alumno que comenzó acá en el 2004, 2005 (...) y comenzó la primera parte de su cursada viniendo sólo a clases de apoyo, es decir que no venía a materias venía a clases de apoyo y venía a algún taller, es decir que formal no hacía nada. Esa fue su puerta de entrada, su “traje a medida” que le permitió insertarse en la escuela.”

(Entrevista al Asesor Pedagógico, diciembre 2012)

“La verdad que estamos haciendo un trabajo arduo para ver, bueno, por qué desertaron, cuáles fueron los motivos, cuáles tienen que ver con la escuela, cuáles no, muchas veces tienen que ver con la población que tenemos también pero eso lo desmenuzamos de una

manera casi drástica te diré (risas) porque la verdad que a nosotros nos interesa mucho que los chicos lleguen a la escuela, hagan la escuela y se reciban, ese es nuestro objetivo”. Entrevista a Asesora Pedagógica, diciembre de 2011)

La ER “Inclusión como Derecho” se plantea, de acuerdo a los directivos y asesores pedagógicos, “acomodar”, “adaptar” y “ajustar” la estructura y organización escolar a la situación de cada uno/a de los estudiantes, considerando la diversidad de sus condiciones de vida y trayectorias familiares, sociales y educativas. “Tomarle la medida al pibe” supone desplegar diferentes estrategias y dispositivos institucionales que van más allá del trabajo docente en el aula para reconocer sus historias individuales y para “intervenir” en diferentes aspectos de sus vidas. Entre ellos: i) las entrevistas de los asesores pedagógicos con los/as alumnos/as y/o sus padres en distintas instancias para “conocerlos”, “saber cuáles son los motivos” de sus anteriores “fracasos escolares” y/o promover “contratos” que promuevan un mayor involucramiento escolar de los/as alumnos/as.; ii) el trabajo de los/as tutores/as de los cursos que involucra conocer sus “problemas”, sus “historias” en y fuera de la escuela con el objetivo de “acompañarlos” y facilitar su permanencia en la escuela; iii) el seguimiento de los/as alumnos por parte de las preceptores en caso de faltas; iv) el trabajo que realiza la responsable de llevar adelante el Programa de Retención de Madres, Embarazadas y Padres en la escuela y la vinculación de la escuela y sus alumnos/as con instituciones sanitarias de distinto tipo; v) la “tolerancia” a las llegadas tardes de los/as alumnos/as porque las autoridades “saben” que la mayoría de los chicos del turno mañana vive en una zona en donde es peligroso salir muy temprano y en donde los servicios de transporte público son malos, v) el “armado” de trayectos educativos variados y “ajustados” a cada estudiante, y vi) la invitación a participar de un grupo para tratar la cuestión de adicciones en horario escolar.

Esta escuela, a diferencia de la escuela secundaria tradicional, está dispuesta a flexibilizar sus reglas y expectativas institucionales y escolares (Southwell 2011, Terigi 2009). Al hacerlo, la escuela incorpora como centrales aspectos que han sido históricamente negados, tales como las desigualdades e identidades sociales de sus alumnos y cómo éstas se vinculan con el involucramiento y rendimiento escolar de sus alumnos. En este sentido, el equipo de conducción se propone reconocer individualizar a sus alumnos/as y ofrecer un abanico de opciones.

“Una escuela sin paredes”

La segunda estrategia de “Inclusión como Derecho” frente a la crisis del ideal de la escuela como un santuario de valores homogéneos e indiscutidos, ha sido la articulación y cooperación entre instituciones que trabajan con sus estudiantes en distintos contextos (Dubet 2007) . Los integrantes del equipo de conducción aceptan que la escuela “ya no puede sola” y necesita tejer “redes”, vínculos, contactos y trabajar con “otros”. La ER no puede ser hermética, debe mirar más allá de sus muros y articular con los actores extramuros, configurándose como una textura porosa al afuera escolar.

A continuación, incluimos extractos de entrevistas en donde el vicedirector y el director identifican una densa trama de instituciones de distinto tipo con las que la escuela se

vincula. Estos actores también presentan las razones centrales que justifican que la escuela vaya más allá de sus muros en su tarea cotidiana:

“(…) . Vos no te metés en el barrio, vos no entendés los códigos del barrio hasta que viene alguien y te dice “sí, ¿sabés qué pasa?, el tranza plantea esto”, y el pibe se encuentra en la esquina del tranza, entonces bueno, cómo subjetiva esa esquina, cómo subjetiva la Internet, cómo subjetiva los medios, bueno, hay que {la escuela} dar un paso al costado, yo ya ese monopolio no lo tengo hace años. No hay que ser tan omnipotente, lo cual también te da la posibilidad de no caer en una situación de impotencia y que además no es que sos el capitán de un equipo multifuncional, si no que sos uno más en una red y la red funciona no por la solidez sino por la distribución inteligente de los nudos, porque lo que funciona en la red es lo material y los espacios, esos huecos que funcionan para que lo que no sirve siga de largo. La red tiene, la red aguanta el peso de manera estratégica, solidaria, esos espacios también funcionan de manera inteligente y en el nudo está el secreto, el sentido, el nudo para mí es el sentido con el que uno se junta con el otro”.

(Vicedirector, julio de 2011)

“Algunas [Escuelas de Reingreso] tenemos un grado importante de conexión con la comunidad y con las instituciones comunitarias desde comedores, organizaciones sociales y demás, y otras [Escuelas de Reingreso] no lo hacen, o sea, en ese sentido se asemejan a las escuelas tradicionales que no establecen vínculos con el exterior. Cada [escuela] optó por armar redes, las redes por lo general también se arman en función de las posibilidades que tenés, y hay otras optaron por no armarlas”.

(Director, mayo de 2012)

Los testimonios anteriores evidencian una postura compartida por los miembros del equipo de conducción: la escuela articula porque no es omnipotente, porque “no puede sola” y porque los estudiantes no son “solo” estudiantes, sino jóvenes con múltiples necesidades que trascienden lo educativo. La escuela construye redes horizontales y verticales, dentro y más allá del sistema educativo. Entre las organizaciones y/o programas no educativos que participan de este entramado con la escuela, los entrevistados de esta investigación mencionan un hospital zonal, un centro de salud, un comedor, organizaciones comunitarias, una murga, un sindicato, y organismos defensores de los derechos de los adolescentes; así como programas de capacitación laboral y de salud dependientes del estado nacional y de la propia jurisdicción. Entre las instituciones o programas educativos con los que hacen red, se mencionan aquellos destinados a la inclusión educativa y pertenecientes al ministerio de educación local (por ejemplo, programas de apoyo a escolaridad de estudiantes embarazadas, madres y padres; asistencia socioeducativa ante conflictos en la escuela; pasantías laborales; y de fortalecimiento institucional); otros tipos de establecimientos educativos (como los Centros de Formación Profesional de la ciudad) y programas de ministerios nacionales (como es el caso del Plan de Mejora Institucional de la Escuela Media dependiente Ministerio de Educación de la Nación). Toda esta apertura a la conformación de acciones

en red está en relación directa con la apertura previa al reconocimiento de las trayectorias, subjetividades y condiciones de vida de sus estudiantes.

También resulta interesante el señalamiento que el vicedirector realiza acerca del cambio en la autopercepción de los docentes y sus responsabilidades como condición de posibilidad de una acción en red: antes el docente pretendía cumplir múltiples roles; hoy, en cambio, al “enlazar con otros”, puede abocarse y concentrarse en su función de enseñante en mejores condiciones. La división del trabajo vigente en una red, fortalecería así la función pedagógica del docente y la escuela.

Por último, los testimonios anteriores parecen evidenciar además que es el equipo directivo el que “teje” esta red, con capacidad “gestora”, iniciativa y movilización de distintos tipos de capitales –fundamentalmente sociales, simbólicos y culturales-. Antes que integrantes de un entramado institucionalizado, estas “voces” describen articulaciones frágiles, cambiantes, que suponen permanentes negociaciones y que llevan tiempo e “inversión” (tal como ejemplifica el director, trabajando en sus tiempos de descanso para obtener mejores andamiajes para que la escuela retenga y enseñe en las mejores condiciones posibles).

En esta ER, los directivos y asesores pedagógicos interpretan y “producen” a la ER como un espacio social, cultural y educativo que sólo puede cumplir su misión inclusiva si es concebido como anclado y producido *vis à vis* el territorio físico, social y cultural en el que se inscribe. Así, esta visión “socio-educativa” se caracteriza por pivotar en torno a la necesidad de: i) conocer la vida social, familiar e individual de cada alumno/a como punto de partida para delinear estrategias pedagógicas y de convivencia y forjar “un traje a medida” ; y ii) forjar “redes” con otras instituciones y personas para dar respuesta a la complejidad de las condiciones de vida y de subjetivación de los/as jóvenes que asisten a la escuela. De esta manera, el equipo de conducción traduce y re-significa los textos de la política educativa y, al hacerlo, delinea una visión que he dado en llamar “socio-educativa”. Ésta se distingue de la forma moderna de producir discursiva y materialmente la escuela secundaria como un espacio cerrado sobre sí mismo, en el cual lo social y extra-escolar (las identidades culturales, de género, étnicas, etcétera) no tenían lugar (Dubet 2007) y donde el “adentro” y el “afuera” estaban separados por fuertes fronteras materiales y simbólicas.

Referencias

- Aguerrondo, I. S. (2008). Altering the model: the challenge of achieving inclusion. *PROSPECTS*, 38(1), 47-63.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse* 13(2), 10-17.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011a). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse*, 32(4), 585-596.

- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Educational Policy*, 3(5), 235-248.
- Dubet, F. (2007). El declive y mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16(39-66).
- Gairín Sallán, J., & Castro Ceacero, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Fidecap.
- Lingard, B., & Ozga, J. (2007). Introduction: Reading education policy and politics. In B. Lingard & J. Ozga (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics* (pp. 1-8). Oxon: Routledge.
- Meo, A., Dabeningno, V. y Ryan, M. (2014) “Esta es una escuela sin paredes, pero no a la intemperie” Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 42, 157-176. Disponible en http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_11AnaliaMeo.pdf
- Meo (2014) Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy* DOI: 10.1080/02680939.2014.976277
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67-78.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6), Disponible en <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>.

Título: Políticas curriculares y las prácticas cotidianas institucionales en el Nivel Medio: El caso de la Escuela Secundaria de Río Negro

Autor: Cecilia Inés Fourés

Correo electrónico: cfoures@unrn.edu.ar

El objetivo del presente trabajo es analizar la relación (distancias, acercamientos, conflictos) entre la política educativa definidas para el Nivel Medio por las instancias gubernamentales provinciales (Provincia de Río Negro) focalizando en el nuevo diseño curricular de la ESRN, y los sentidos y significados que las instituciones y sus actores (directivos y docentes) atribuyen, en sus prácticas cotidianas, a dichas prescripciones. Sostenemos la necesidad de contextualizar los procesos cotidianos en las instituciones educativas aportando una mirada de co-construcción analizando distintos niveles que se encuentran en relación: las prescripciones de políticas educativas (lo macroeducativos), y su resignificación y apropiación en niveles meso (la escuela) y micro educativos (el aula) incididos por procesos sociales específicos.

El concepto de campos sociales (Bourdieu, 1990) como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias, es propicio para analizar las relaciones de fuerza y poder (distancias, acercamientos, conflictos) establecidos entre el campo de lo curricular y el campo de la concreción de dichas políticas que son las escuelas y dentro de ellas, el aula

Palabras Claves: Diseño curricular, Políticas Educativas, Instituciones educativas, Interdisciplina

Introducción

El presente trabajo da cuenta los avances alcanzados en el marco del Proyecto de Investigación La Práctica Docente en contextos de vulnerabilidad: Enseñar hoy en las escuelas públicas en Bariloche, el cual se centra en la indagación de las prácticas docente cotidiana al interior de las escuelas de Nivel Medio atravesadas y bordeadas por las políticas educativas provinciales.

El objetivo de esta investigación es analizar la política educativa definidas para el nivel medio por las instancias gubernamentales provinciales, en este caso focalizando en el nuevo diseño curricular de la ESRN así como indagar sobre, los sentidos y significados que las instituciones y sus actores (directivos y docentes), en sus prácticas cotidianas, atribuyen a dichas prescripciones (diseño curricular y normativas diversas). Preguntas directrices de este trabajo son, entre otras: ¿Desde qué lógica se opera en el ámbito de las políticas educativas?, ¿Qué lógica sustentan sus acciones?, ¿Cómo se resignifica esta normativa en las escuelas (por directivos y docentes)?, ¿Cómo se re-forman las propuestas de las políticas educativas en el trabajo cotidiano de las escuelas?

Sostenemos la necesidad de contextualizar los procesos cotidianos en las instituciones educativas aportando una mirada de co-construcción analizando distintos niveles que se encuentran en relación: las prescripciones de políticas educativas (lo macroeducativos), y su resignificación y apropiación en niveles meso (la escuela) y micro educativos (el aula) incididos por procesos sociales específicos.

El concepto de campos sociales (Bourdieu, 1990) como espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias, es

propicio para analizar las relaciones de fuerza y poder (distancias, acercamientos, conflictos) establecidos entre el campo de lo curricular y el campo de la concreción de dichas políticas que son las escuelas y dentro de ellas, el aula.

Acerca de lo metodológico

Consideramos que las construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas van de la mano en busca de la complejidad de lo real. Es la realidad concreta de las instituciones la referencia y punto de partida constante del ámbito que nos convoca ya que en ellas es donde las políticas educativas toman su forma concreta. Así, buscamos en nuestro análisis contextualizar las prácticas docentes en dimensiones históricas, sociales y políticas que las inciden y atraviesan.

Desde esta perspectiva metodológica, nos encontramos trabajando desde un enfoque cualitativo, con énfasis en la perspectiva antropológica y los recursos etnográficos (Rockwell, 2009). Las observaciones de sala de clase y las entrevistas en profundidad, así como las indagaciones documentales, son los instrumentos que utilizamos. Estos recortes etnográficos sobre la vida cotidiana al interior de las instituciones educativas son contrapuestos con definiciones teóricas que orientan nuestro análisis en un proceso de reflexividad continua (Rockwell, 2009, Guber, 2001). Además, utilizamos aportes cuantitativos para el tratamiento de algunas dimensiones de la investigación. Acordamos con la aceptación de la complementariedad de ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, para el abordaje de la realidad compleja.

Los recursos metodológicos cualitativos que utilizamos en nuestro proceso investigativo son las entrevistas en profundidad, abiertas y semiestructuradas, y observaciones de clases con registro escrito. El trabajo de campo se lleva a cabo en 3 (tres) instituciones ESRN de nuestra localidad. Se han realizado entrevistas a diversos actores institucionales: directores, vicedirectores, coordinadores de áreas y docentes. Además, se ha relevado información de diversas reuniones mantenidas con la Directora de Nivel Medio y algunos de sus colaboradores, así como se ha entrevistado a miembros de la comisión curricular y de los equipos asesores didáctico disciplinar. También se realizan análisis del corpus documental de entes gubernamentales y oficiales (leyes, decretos, normas, Diseños Curriculares) de carácter nacional y/o provincial sobre políticas educativas.

Respecto a los recursos metodológicos cuantitativos, estos se refieren fundamentalmente al empleo de instrumentos como las encuestas estructuradas (para indagar sobre algunas temáticas puntuales), las cuales se realizaron a finales del año 2016 (cuando la implementación del nuevo diseño era inminente) a docentes de un número de escuelas mayor a las que luego se tomaron para focalizar, en el año 2017, el trabajo de campo.

Consideraciones acerca del curriculum

El curriculum supone un proyecto socio.político-cultural que orienta una práctica educativa escolar. Así, tiene que ver con las decisiones sobre qué debe ocurrir en el ámbito de la enseñanza. Litwin (1997) propone en la nueva agenda de la didáctica, entre otros aspectos, indagar sobre los sentidos y significados reales que los modelos curriculares

tienen para los actores y sus acciones. En esta dirección, se reivindica centralmente el papel de los profesores como agentes curriculares con capacidad para intervenir activamente en la definición del qué, cómo, por qué y para qué de su trabajo cotidiano y de las instituciones en las que trabajan. Como sujetos que pueden contribuir a la generación de nuevos conocimientos sobre la enseñanza.

Aunque para los enfoques aplicacionistas del curriculum los contenidos de la enseñanza deberían ser los que están estipulados en los documentos oficiales en los que se prescribe qué enseñar, planteos recientes sobre los procesos curriculares enfatizan que los docentes no operan como ejecutores de la norma curricular, sino como intérpretes que seleccionan, modifican, eliminan, reinterpretan las propuestas curriculares, a la vez que las combinan con criterios provenientes de otras fuentes, como su experiencia profesional o las tradiciones pedagógicas de la institución en que trabajan (Terigi, 1999).

Políticas educativas: la propuesta curricular de la ESRN

La educación secundaria es uno de los temas prioritarios en las actuales agendas de los gobiernos. La escuela Media, es un nivel educativo cuya obligatoriedad se formuló recientemente (Ley Nacional de Educación Nro. 26206 del año 2006) ampliando su cobertura en los últimos años a partir de políticas educativas que persiguieron la inclusión como meta.

En un recorrido de cuestiones críticas atribuidas en las últimas décadas al Nivel Medio encontramos la situación de déficit en las administraciones educativas provinciales que se vio agravada a partir de 1992 (Ley de transferencia educativa 24.049/92) con la transferencia del ámbito nacional a las jurisdicciones provinciales de los servicios educativos sin acompañar en esto con el presupuesto necesario para sostenerlos.

En el caso de la provincia de Río Negro, según datos oficiales de los últimos años, los niveles de repitencia y abandono o deserción que se venían registrando en la educación secundaria seguían sin mejoras sustantivas. En el año 2015 se conformó la Comisión Jurisdiccional Curricular para trabajar en la construcción del Diseño Curricular para la “Nueva Escuela” (así denominada por el ámbito de política educativa), en el marco de la Ley de Educación Nacional de Educación (N° 26206 del año 2006). Previamente en la provincia se había sancionado la Ley Orgánica de Educación N° 4819 en el año 2012.

Dentro de las características cuestionables del nivel medio “tradicional”, el nuevo diseño menciona: “...estructura graduado, periodizaciones “clásica”, mismos agrupamientos, currículo organizado con intentos dispares por superarlas disciplinas inconexas que dejan por fuera “la vida”, profesores designados según su “especificidad disciplinar” y bajo procedimiento administrativo que atenta con las condiciones laborales (grilla), con una organización horaria que muchas veces no permite la interacción entre campos de conocimiento, formatos tradicionales de enseñanza, evaluación normativa acerca de los resultados que a su vez con promediables, espacios de trabajo que no siempre logran producción de saberes institucionales y pedagógicos-didácticos.” (Diseño curricular Escuela Secundaria. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. 2017)

El nuevo Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro, entró en vigencia a partir del mes de marzo del corriente año, 2017, en 58 de los 93 centros de

educación media (CEM) de la provincia, quedando provisoriamente afuera de este cambio los colegios técnicos y privados así como algunas localidades (Cipolletti, Lamarque, Darwin, entre otras), que se sumarían más adelante. Las escuelas en las cuales se instrumenta la reforma cambiaron su denominación de Centros de Enseñanza Media (CEM) a Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN).

La nueva escuela se estructura en dos ciclos: el Básico (CB) de 2 años y el Orientado (CO) de 3 años, con una nueva organización de trabajo docente por cargos y en 7 Áreas del Conocimiento, (matemática, lengua y literatura, ciencias sociales y humanidades, educación científica y tecnológica, segundas lenguas, lenguajes artísticos y educación física) con un ciclo lectivo dividido en 2 cuatrimestres y en horas reloj para el trabajo en el aula. Posee formatos curriculares, modalidad del cursado y evaluación, acreditación y promoción, que buscan responder a los aprendizajes escolares en un intento por favorecer su ingreso, reingreso, permanencia y finalización de trayectorias.

Además, se incluyó al interior del Mapa curricular una nueva asignatura de enseñanza en Teatro que pasó a formar parte del área de Educación en Lenguajes Artísticos, junto con artes visuales y música.

Cada cargo docente (particularmente los que poseen 25 hs) tiene horas en disponibilidad, para cubrir las eventuales ausencias de docentes que pudieren ocurrir a lo largo del ciclo escolar, lo que permitiría eliminar las horas libres de los alumnos, favoreciendo el mantenimiento del ritmo de estudio y el escolar.

En el caso de Bariloche fueron 15 las escuelas que cambiaron su denominación (de CEM a ESRN) y la gran mayoría también su orientación. Así se sostuvieron antiguas orientaciones como Turismo y Arte Musical y se incluyeron nuevas como Artes Audiovisuales, Ciencias Sociales y Humanas, Educación Física y Lengua.

Implementación de la propuesta

Desde un inicio la implementación del diseño de la ESRN contó con fuertes resistencias por parte del gremio docente UnTER. El mismo formó parte de la Comisión Curricular Jurisdiccional hasta mediados del año 2016 en el cual comienza a realizar críticas al nuevo diseño centrandolo las mismas en cambios sustanciales que presentaba, los cuales no se había trabajados y debatidos debidamente con los docentes y al interior de las instituciones educativas. (trabajo en espacios de discusión reales entre estudiantes, trabajadores/as y comunidades educativas). Así, a comienzos de 2017 se intentó detener la asignación de cargos en las Asambleas por asentamiento generando de parte de la Dirección de Nivel Medio mecanismos alternativos de inscripción a los cargos, como inscripción online, que sumaron caos y descontento ante los docentes del nivel.

No obstante esta situación descripta, se continuó con la implementación del nuevo diseño generándose así una de las principales críticas que los directivos y docentes entrevistados manifiestan sobre la propuesta: su aplicación compulsiva. Aunque muchos docentes manifiestan no estar de acuerdo con las acciones realizadas por el gremio, una gran mayoría señala que no se respetaron tiempos de trabajo que permitieran discusión y debate, en términos de apropiación y resignificación en las instituciones educativas, sobre el diseño de la ESRN.

En nuestro análisis de los datos relevados delimitaremos puntos neurálgicos sobre los cuales la nueva propuesta curricular focaliza. Nos referimos a puntos neurálgicos para dar cuenta de la significación que estos aspectos cobran para el ámbito de la política educativa al considerar que ellos (estructura por cargo, trabajo docente inter y multidisciplinario, trabajo sobre las trayectorias de aprendizaje, cuatrimestralización de los espacios) son centrales y que su efectiva aplicación incidiría en otros aspectos de las prácticas de las instituciones.

No se realizaron consultas (en tiempo y forma) que permitieran que los docentes en las instituciones de nivel medio se asumieran como protagonistas del nuevo diseño. Además, las estrategias que despliega el Ministerio de Educación y la Dirección de Nivel Medio, se ciñen a las “clásicas” capacitaciones con respecto a temáticas específicas (por ejemplo Evaluación) en las cuales los docentes no sienten que sus reclamos cotidianos sean escuchados.

Consideramos que nos encontramos de parte de los ámbitos de decisión política operando desde una lógica de sentido que responde, en gran medida, a lo que Terigi denomina “lógica aplicacionista” del curriculum en la cual hay una visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a ejecutar las decisiones tomadas por otros que asumen así posiciones de autoridad. Posiciones vinculadas tanto a formas de división intelectual del trabajo, que asignan un papel central en la generación de ideas respecto de la enseñanza sustentadas en concepciones de reforma de arriba hacia abajo que circunscriben a los profesores a un papel pasivo de meros aplicadores.

Nos encontramos así con una forma dominante de entender las políticas educativas que identifica la problemática del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones normativas y organizativas en la cual se ignora y permanece ajena al modo en que final y efectivamente, tendrá lugar la enseñanza. “Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza” (Terigi, 2004 p 194)

En las escuelas, los actores institucionales señalan que en la implementación de la propuesta de la ESRN aparecen lo que denominamos nudos críticos debido a que los mismo se manifiestan como problemáticas con las cuales se enfrentan en las prácticas cotidianas de las escuelas. En este sentido la organización por cargos es señalada como una problemática ya que los docentes que tienen cargos de 25 y 16 horas no pueden tomar en el mismo turno otro cargo. Esto genera la problemática de espacios sin cubrir por falta de docentes y en no lograr cubrir las licencias. Ante esta demanda los cargo son asumidos por estudiantes aún no recibidos. Las preocupaciones de los equipos directivos pasan por lograr cubrir los espacios sin clases, que inevitablemente se producen ante licencias de los docentes, antes de poder pensar en términos de potenciar beneficiosamente la implementación de la propuesta: “...*qué docente uso para cubrir esas horas sin clases. Porque cuando se produce una licencia se complica mucho cubrirla, en la asamblea no te la toman a las horas, para mí desde el punto de vista administrativo es un dolor de cabeza...*” (Directivo de ESRN) “...*No es lo mismo tener 40 minutos o 80 minutos de clases que tener bloques de 3 horas. Si tenes un cargo de 25 horas necesitás una persona*

que pueda tomar todo el paquete completo y eso no se está dando, en las asambleas no se cubren los cargos. Una persona que tiene 25 o 16 horas a la mañana o a la tarde no puede tener otra actividad, y eso limita la cantidad de gente. Con el cargo de nueve la teoría dice que podrías tener dos cargos en el mismo turno y nosotros vemos que es imposible en la práctica” (Directivo de ESRN).

El trabajo inter y multidisciplinario, es señalado por los docentes como algo positivo. Todos acuerdan que trabajar en las aulas con otros docentes es un aspecto acertado del nuevo diseño, pero señalan como problemático el no poseer las horas necesarias para poder efectivizar un trabajo que apunte en este sentido. En la organización de la escuela un docente puede formar parte de diversos Talleres y tener que trabajar en cada uno de ellos con docentes distintos contando sólo con 2 horas por semana dentro de su carga horaria para planificar. Sumando a esto la complejidad de ser una actividad nueva que los docentes no realizaban ya que su trabajo con anterioridad se realizaba por asignatura: *“...estoy en 4 talleres con 4 profesores distintos y no tengo (con un cargo de 16 horas) horas en disponibilidad. Tengo todas las horas frente a curso. En 2 talleres los armo yo y el otro profe me dice por mail su punto de vista, pero no nos podemos juntar a armarlos. Trabajo con dos profes de geografía, uno de biología y uno de filosofía. Están bueno los espacios, pero falta tiempo para pensarlos...” (Docente de ESRN)*

Sobre las trayectorias de aprendizaje, los docentes manifiestan que les produce gran incertidumbre su efectiva implementación debido a que no hay claridad sobre cómo realizarlas. En los tiempos transcurridos hasta el momento no se han presentado mayores dificultades, pero los docentes manifiestan continuar con las mismas propuestas de evaluación que venían desarrollando. Visualizan que a final de cuatrimestre cuando tengan que efectivizar las trayectorias, al momento de pasar a los nuevos espacios, va a presentarse el problema real tanto para docentes como para alumnos. Esto se dará al momento de sostener, docentes y alumnos, el trabajo del cuatrimestre en curso con pendientes del cuatrimestre anterior. La propuesta de trabajo atendiendo a la heterogeneidad de ritmos en el grupo les parece muy acertada pero poco concretable con grupos numerosos (25/30 alumnos): *“La trayectoria está bueno desde lo teórico, pero es muy complicada, ir cada alumno a su ritmo es muy difícil con tantos alumnos, los profes estamos perdidos...” (Docente de ESRN)*

Los directivos y docentes señalan que además de problemáticas que podríamos denominar como estructurales de las instituciones educativas públicas (particularmente las que atienden a sectores vulnerabilizados) como son las familiares y sociales (obligaciones adultas tempranas, subempleo, desempleo, entre otras) se suman problemáticas coyunturales que emergen frente a la nueva propuesta como son: cobertura de cargos y de licencias en la institución, efectiva concreción de las trayectorias, trabajo inter y multidisciplinario.

Consideramos que se evidencia ante la implementación de la ESRN un problema de accesibilidad didáctica (Terigi et al.) de las políticas. Nos referimos al grado hasta el cual se hacen accesible a los docentes las medidas de política educativa en función de sus posibilidades reales y su conocimiento didáctico. Tener en cuenta que nuevas prescripciones desde el ámbito de las políticas educativas contemplen la accesibilidad

didáctica implica plantear un desajuste adecuado con respecto a las nuevas propuestas y las capacidades efectivas de los docentes para lograr llevarlas adelante.

Consideraciones finales

En esta primera mirada analítica realizadas se busca un acercamiento a las relaciones entre las políticas educativas en el marco del diseño de la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) y las prácticas al interior de las escuelas que están implementando dicha propuesta. Buscamos focalizar en los sentidos y significados que los actores (directivos y docentes) de las instituciones atribuyen, en sus prácticas cotidianas, a las prescripciones curriculares.

Relaciones constituidas hasta el momento evidencian tensiones, distancias y acercamientos que necesitamos seguir investigando en sus próximos pasos para lograr profundizar sobre esta problemática.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos." En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Selección de capítulos Taurus.
- Camillioni Alicia., Davini Cristina. y otros (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique..
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós,
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos aires: Paidós.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Diker, G. y Frigerio, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Documentos:
- Diseño curricular Escuela Secundaria. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. 2017.
- Regimen Académico Escuela Secundaria Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos Río Negro. 2017.

Título: Regulación moral de la dirección escolar: ¿sólo van a trabajar si reciben los fondos? un estudio de caso en una escuela secundaria emplazada en una ciudad-barrio cordobesa

Autoras: María Cecilia Bocchio, Silvia M. Grinberg

Correo electrónico: mcbochio@gmail.com, grinberg.silvia@gmail.com

La “Nueva Gestión Pública” (NGP) viene ejerciendo, desde finales de la década del 80, claros efectos en la vida de las escuelas, adquiriendo dinámicas, formas y efectos específicos que regulan las prácticas de los directivos. En esta ponencia se aborda el trabajo del director escolar y los procesos de regulación de las políticas educativas orientadas a garantizar la escolaridad secundaria. Presentamos un estudio en caso donde abordamos el trabajo del director de una escuela localizada en una Ciudad-Barrio de la Ciudad de Córdoba a la que asisten alumnos sumidos en crecientes procesos de pauperización social. A modo de hipótesis proponemos que el llamado al compromiso para con el alumnado y sus demandas sociales insatisfechas se transforman en el motor que regula moralmente al director y lo obliga a trabajar para y a pesar de no recibirlos los prometidos fondos que los proyectos ministeriales deben proveer.

Palabras claves: Dirección Escolar, Management, Regulación Moral

Introducción

¿Señor director, considera que va a trabajar sólo si recibe los fondos económicos del proyecto? Es la pregunta que recibe a modo de respuesta el director de una escuela secundaria por parte de un funcionario del ministerio de educación responsable de un conjunto de programas orientados a la mejora de los niveles de retención y promoción escolar. Ello mientras el directivo reclama al funcionario una respuesta respecto de cuándo iban a recibir los fondos a los que habían aplicado y así poder planificar qué iban a hacer y saber qué cantidad de dinero iban a disponer. Lejos de cualquier juicio que desde ya, es posible realizar a esta pregunta, sin duda, retórica el interrogante que orienta el presente artículo gira en torno a las condiciones de emergencia de ese enunciado así como acerca de sus efectos. Nos cuestionamos qué es lo que hace posible que este diálogo haya ocurrido y que el directivo que lo recibe como respuesta se haya visto afectado por ese enunciado.

En este marco, en la presente ponencia nos proponemos debatir, a través de resultados de una investigación empírica realizada en una escuela secundaria, sobre algunos de los aspectos que presenta la regulación de la vida escolar en tiempos gerenciales. A través de resultados de investigación discutimos elementos para la comprensión de los modos que presenta la regulación de la vida escolar en tiempos gerenciales, que asentada en las retóricas de la participación y el compromiso delega a los sujetos la responsabilidad moral sobre la actuación de las políticas en las escuelas. Entendemos que la vida escolar articulada en torno a hilos propios de la autoayuda y una particular invocación afectiva y moral, se vuelve una carrera de postas, muchas veces, cruel para las instituciones (Grinberg, 2009; Berlant, 2011). Esto adquiere especiales ribetes en escuelas emplazadas en contextos de pobreza urbana llamadas a la cooperación y autogestión como modos de resolver la escasez de recursos en la que se encuentran.

Como lo proponemos más adelante no es la cooperación aquello que se pone en cuestión sino más bien hacer eje en esa lógica de la gestión comprometida como un modo de resolver los problemas de la comunidad. Más aún cuando, justamente, no es la ausencia de esas prácticas sino su permanente presencia aquello que permite a escuela y comunidad hacerse y auto hacerse (Grinberg, 2009). Es desde esta perspectiva que proponemos que la “Nueva Gestión Pública” (NGP) se vuelva regulación moral de la vida escolar dejando a las escuelas sobrecargadas de responsabilidades sin los recursos para hacerles frente, en un particular estado que combina agobio y empuje permanente.

En este trabajo, nos preocupa analizar las dinámicas y los efectos que ciertos instrumentos y prácticas de la NGP promueven en el director escolar y en las dinámicas cotidianas de la escolaridad. La noción de efectos (Ball, 2002) y afectos (Berlant, 2011; Ahmed, 2010) nos importa especialmente en tanto nos permite dar cuenta de esa regulación de los sujetos, tal como se produce en la vida institucional.

En este marco, resulta necesario señalar que esta ponencia y su título nos remonta a una conversación que mantuvimos con el director de una de las escuelas secundarias donde estamos llevando a cabo el trabajo de campo de una investigación en curso, centrada en el análisis de las políticas orientadas a garantizar la escolaridad secundaria obligatoria. En el diálogo, el director relata una situación que vivió con un funcionario jerárquico del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en ocasión de una reunión con directivos donde se presentaba un nuevo proyecto educativo orientado a elevar los niveles de promoción escolar. El proyecto iba a ser financiado por el gobierno y si bien aún no había fecha para la recepción de los fondos económicos que se iban a otorgar, el funcionario se ocupó (en primer lugar) de explicarles cómo debían rendir cuentas de los recursos económicos provistos, o, más bien que iban a ser provistos en algún momento, sin especificar cuándo. Ante esta situación el interrogante planteado por algunos directivos fue: ¿Cómo vamos a rendir algo sin recibir los fondos, sin saber todavía qué vamos a hacer? La respuesta recibida fue un nuevo interrogante: ¿Consideran que van a trabajar sólo si reciben los fondos económicos del proyecto?

La estancia de investigación en la escuela, la vivencia del día a día del trabajo del equipo directivo y de los docentes nos permite plantear como hipótesis que el trabajo de dirigir “exitosamente” una escuela pública se presenta como una batería de principios morales que performan el trabajo del director orientando su accionar. Principios que se adicionan (Maroy, 2011) en la lógica de la gestión escolar eficiente y estratégica. En otras palabras, la puesta en acto (Ball, 1012) de los proyectos educativos se vuelve un problema de “gestión estratégica”, donde el director es llamado a producirse en su self y a transmitir esa filosofía a sus docentes.

La pregunta retórica del funcionario también coloca en el centro de la organización escolar al trabajo del director escolar a quien le compete la ejecución diversas políticas educativas con o sin los recursos necesarios, valga la redundancia, para tal ejecución. Se demandan competencias necesarias para ejecutar programas y proyectos educativos que atiendan a las necesidades de una matrícula escolar en creciente proceso de expansión y pauperización. Así, los problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar se transforman en una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión y/o de

modelos tradicionales que deben superarse para atender a las nuevas necesidades sociales. Si un alumno no aprende, o no aprende tal como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben promoverse. La desigualdad educativa se ha vuelto una cuestión de gestión y ésta es la “llave del cambio o la llave mágica” que debe aplicarse para superar cada conflicto (Grinberg, 2006).

A continuación, en primer lugar, recuperamos algunas de las particularidades que la racionalidad del management adquiere en el campo educativo; seguidamente presentamos el enfoque metodológico adoptado atendiendo el contexto y los sujetos implicados en el trabajo en terreno. En tercer lugar caracterizamos el trabajo del director de escuela procurando diferenciar las tareas que es llamado a gestionar. Finalmente desarrollamos algunos apuntes conclusivos sobre el trabajo que desempeña este director que es considerado por sus colegas y superiores como exitoso.

1. La racionalidad del management en las escuelas

La NGP emerge ya hace décadas como la fórmula para responder a las evaluaciones de crisis del Estado, propiciando la delegación de responsabilidades en lo local para actuar las políticas públicas (Clarke & Newman, 1997). Concretamente en educación aparece como “gestión centrada en la escuela”, y se focaliza en la promoción de márgenes de autonomía en las instituciones para responder a las demandas específicas de alumnado (Barroso, 2005). La gestión se legitima en oposición a la “antigua” administración, entendida como la disposición de los medios para conseguir un fin, propiciando que las estructuras trabajen para alcanzar un objetivo dado. La escuela libre de las ataduras de la vieja burocracia parece ganar en capacidad para dar respuestas a las demandas de su entorno. Por tanto, la gestión va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión. Esto significa que se trabaja sobre el proceso, dado que gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos (Grinberg, 2006). La respuesta a las demandas del alumnado acaban siendo resueltas en función de las condiciones construidas y de los recursos adquiridos por los sujetos en las escuelas. La inversión del esquema *top-down* se basa en el compromiso y es desde allí que propone delegar a las escuelas la responsabilidad sobre los procesos escolares. De hecho es ese compromiso, el “pivote central” de la lógica gerencial, aquello que aparece como reclamo en la pregunta que da origen al título del presente artículo.

Para Ball (2013) las políticas educativas diseminadas desde este nuevo paradigma sobre lo público reflejan un “ensamble genérico de políticas internacionales”, cuya construcción se basa en un conjunto de tecnologías políticas comunes. Estas tecnologías responden a un “modelo único para todos” y se fundamentan en un particular modo de comprender la modernización y transformación del sistema y de la organización del sector público. Diferencia tres tecnologías: *market form*, *management*, *performativity*. Ahora bien, estas tecnologías ocurren de un modo muy particular en el caso que nos ocupa. A modo de ejemplo, en Argentina no se han puesto en marcha procedimientos ni normativas que involucren la competencia entre escuelas en rankings escolares o bien por la

obtención de fondos económicos. Sin embargo, el gerenciamiento y la performación de sus sujetos atraviesan la vida escolar.

Según Eacott (2011) la planificación estratégica basada en la escuela es un mecanismo para poner en acto políticas neoliberales. Es en esa línea de análisis que Barroso (2005) remite a la post-burocracia como un nuevo modo de regulación de la acción estatal, que cobra hegemonía entre los años 60 y 90 e involucra a los organismos internacionales de crédito como garantes para el cambio de la imagen ineficiente del Estado. En la organización escolar esos cambios proponen reestructurar el servicio público asignando un espacio central a lo local para ejecutar las políticas procurando:

La sustitución del control jerárquico por el auto-control, la flexibilización de las estructuras con la sustitución de las organizaciones piramidales por organizaciones en red y el fin de la separación entre organización formal e informal, otorgando particular importancia a las relaciones personales y la afectividad (Barroso, 2005, p. 430).

Las modalidades pos-burocráticas de regulación del gobierno de la educación para Carvalho (2016) complejizan este proceso, propiciando nuevos instrumentos como contratos, evaluaciones, proyectos, planes de mejora, buenas prácticas. En conjunto, estos instrumentos promueven una regulación que combina, por un lado, la implicación voluntaria de los actores con la monitorización de sus desempeños.

En el marco de estos debates entendemos que el gobierno de los otros (Foucault, 2006) ocurre a través del trabajo del director y esto demanda analizar cómo en tiempos de gerenciamiento se reconfigura la dirección escolar, en el cotidiano del hacer escuela. Consideramos que el gerenciamiento se ha vuelto la racionalidad de nuestra época y se presenta como modos de auto-hacerse en las sociedades contemporáneas. Donde la gestión de sí opera como mecanismo y modo de manifestación de la verdad de nuestra época. De manera que lejos de las hipótesis que refieren a la ausencia del gobierno y /o del Estado, nos encontramos con maneras de conducción de la conducta donde el gobierno de los otros deviene como pliegue del gobierno de sí (Grinberg, 2009).

En el caso de las políticas educativas se promueve el empoderamiento del director escolar, dotándolo de autonomía, deviniendo en sujeto y objeto de sí, en otras palabras promoviendo la auto-gestión para conducir una escuela, atendiendo a múltiples demandas sociales y educativas (Bocchio & Lamfri, 2013). En este contexto, se propician las condiciones para que opere lo que Rose (1996, p.122) denomina “el gobierno a través de la comunidad”, una tecnología que implica una variedad de estrategias para inventar e instrumentalizar estas dimensiones de lealtad entre los individuos y las comunidades al servicio de proyectos de regulación, reforma o movilización social. Siguiendo el planteo del autor, a la ética de los sujetos se le concede una nueva relación activa con su estado, en términos de sus estrategias y capacidades para la gestión de sí. En caso contrario supone un rehúso a la comunidad y a la auto-responsabilidad que su labor le demanda, dando cuenta –además– de ciertos niveles de ineptitud.

En suma, nos encontramos ante tecnologías como el management y la performatividad (Ball); las relaciones interpersonales y la afectividad (Barroso); la gestión de sí (Grinberg), el gobierno a través de la comunidad y la nueva ética (Rose) que están

afectando de manera notable la regulación del trabajo del director y promoviendo la reconfiguración del ser-directivo.

2. El estudio de caso

El trabajo de investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa con el objeto de describir las dinámicas que atraviesan a la vida escolar especialmente desde el punto de vista del directivo, en escuelas secundarias emplazadas en las periferias de la ciudad de Córdoba, cuyo alumnado está inserto en crecientes procesos de pauperización social. Desarrollamos un estudio en caso y recurrimos a elementos del enfoque etnográfico para observar y describir el cotidiano escolar y los espacios institucionales (Rockwell, 2011).

El trabajo que aquí discutimos se desarrolla desde 2015, en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, emplazada en una “Ciudad- Barrio” construida para dar respuesta a un proceso de re-localización de asentamientos es decir, grupos de viviendas caracterizadas por la extrema precariedad y radicadas en zonas afectadas recurrentemente por fenómenos climáticos como las inundaciones. La construcción de Ciudades-Barrios responde a una política habitacional financiada con un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Puntualmente la Ciudad-Barrio donde se desarrolla esta investigación fue inaugurada en el mes de octubre del año 2005 para relocalizar siete asentamientos precarios. En la misma se construyeron 359 viviendas, una escuela secundaria (donde estamos desarrollando el trabajo de campo), una escuela primaria, un jardín de infantes y un centro de atención primaria de la salud.

En este artículo recuperamos observaciones, conversaciones informales, entrevistas en profundidad desarrolladas con el director escolar durante el ciclo lectivo 2015 y a comienzo de 2016. Los ejes que guiaron el desarrollo de las entrevistas se vinculan con: la puesta en acto (Ball et al., 2012) de las políticas socio-educativas, la coordinación del trabajo con el cuerpo docente, los modos de vincularse con las familias y con el entorno escolar. Cabe señalar que esta escuela suele ser vista por docentes, directivos y funcionarios del ministerio como una escuela que “funciona bien” o una escuela exitosa. Si bien esta investigación no se focaliza en analizar las causas de ese éxito, el desarrollo del trabajo nos permitió comprender algunos de los elementos sobre los que éste descansa y los e/afectos que el trabajo de ser exitoso produce en el director y en los docentes.

3. El director y la gestión de lo cotidiano

La NGP a nivel de las escuelas se materializa en un conjunto de creencias y de instrumentos asociados a las reformas del Estado y de su administración, vinculadas a políticas de achicamiento del Estado. Conjuntamente se promueven dinámicas participativas, que se constituyen en torno de la necesidad de refuerzo de la autonomía y de la responsabilización de las organizaciones del sector público. Estas dinámicas y principios en la escuela donde se realiza el trabajo de investigación se materializan principalmente en la delegación de mayores grados de responsabilidad al director sobre la obtención de recursos y la organización de procesos escolares cotidianos. Quizá por ello la figura del directivo es tan clave, y ser exitoso muchas veces demanda dedicarle la vida al cargo. Entre las acciones que le competen gestionar se destacan la planificación y ejecución del plan de mejora institucional, la capacitación de profesores, la formación en técnicas de gestión para la toma de decisiones, el uso de un sistema de información y

monitoreo, el desarrollo de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la realización de diversas rendiciones de cuenta a organismos ministeriales.

Organizamos este apartado a través de dos ejes que constituyen descriptores del trabajo cotidiano que el directivo desempeña: La mejora, una carrera de postas y Gestionar recursos: ¿crees en Papá Noel?

3.1. La mejora, una carrera de postas

Desde 2006 una de las principales acciones de política educativa han sido los planes de mejora institucional (PMI). Estos Planes tienen como ámbito de definición y acción todas las escuelas secundarias del país. Según la matrícula de cada escuela, los PMI permiten asignar horas institucionales para el desarrollo de las actividades, además de un monto para los gastos operativos que dichas acciones requieran. El plan de mejora es la respuesta que desde las agencias oficiales se da para que las escuelas puedan poner en marcha un conjunto de acciones vinculadas a generar condiciones para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, demanda que la nueva legislación traía consigo. Así, a través de ese Plan el Estado genera condiciones para que cada escuela haga frente al pago de sueldos de docentes que trabajan fuera del horario de clases (tutorías extra escolares) y recursos para que las escuelas puedan organizar viajes y visitas, brindar viandas y refrigerios, adquirir materiales didácticos, herramientas, útiles, insumos informáticos, material audiovisual, entre otros. De este modo describe el director el proceso de recepción de estas políticas que se vienen poniendo en marcha desde fines del siglo XX:

Primero fue PROMSE [Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo], PROMEDU [Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa] y Plan de Mejora se llama ahora. Hay un referente de la Nación acá en Córdoba, hay varios mejor dicho, cada referente tiene un grupito de escuelas. Se llama Asistente Técnico Territorial (ATT). Entonces la escuela hace un proyecto, un plan de mejora y lo presenta al Asistente Técnico que es el que lo eleva a la Nación, previa revisión de la inspectora (Director, año 2015)

En el relato del director es posible identificar en primera instancia una historización de un conjunto de políticas educativas que en su registro son semejantes y que como señala han ido cambiando de nombre con los cambios de gobierno y de sus respectivos financiamientos: “plan de mejora viene de arrastre, derivación otros planes, PROMSE, PROMEDU (Director, año 2015)”. La idea de “arrastre” supone reconocer que la lógica de la gestión por proyecto lleva años instaurada como una de las formas principales por las cuales el Estado gestiona las políticas educativas. Así, la racionalidad que la gestión por proyecto plantea a las escuelas se sostiene en el tiempo y les propone: planificar un proyecto, completar una extensa serie de formularios que deben ser aprobados por la inspección de escuela y finalmente recibir el “prometido” financiamiento.

De modo recurrente el director refiere al espacio de tutoría, que se desarrolla en contra turno escolar, como una de las acciones más destacadas de PMI dado los buenos resultados en materia de promoción escolar que viabiliza (Bocchio, 2016). A través del PMI la escuela financia las horas de tutoría que los docentes de la escuela brindan a los

alumnos cuyo rendimiento escolar no es satisfactorio. Se trata de horas de trabajo por las que los docentes perciben un salario-extra sólo si ese financiamiento llega a la escuela. El espacio pedagógico de tutoría se presenta como una buena estrategia, “de calidad” para que el docente pueda trabajar con mayor detenimiento en las dificultades del alumno y elevar el nivel de promoción escolar. Ello claro está, cuando no ocurre, como señala el director, que este espacio optativo no se colme de alumnos.

Ahora bien, esta acción se articula, además, al Proyecto Educativo Institucional y al proyecto de gestión institucional que el director y el vice-director deben diseñar. Esto no es un dato menor. La redacción en sí de cada proyecto implica horas y horas dedicadas a la cuestión. Es así como a la tarea de escribir y reescribir el PMI es referenciada en varias ocasiones como un proceso tedioso, que supone una gran inversión de tiempo, que es siempre escaso. Así lo describe:

El Plan de Mejora inicial fue reescrito varias veces, cambiamos varios asistentes. No nos poníamos de acuerdo con el Asistente Técnico Territorial (ATT), le pregunté qué quiere que ponga, cambié la hoja y listo. En la reunión con los directores, todos se quejaban del mismo ATT. Es profesor entonces no puede venir en los horarios que estamos disponibles. Entonces aparece y te pide montón de trabajo y después desaparece, eso enoja mucho. Veremos cómo terminamos. La verdad que no sé si es que pagan poco. Pero siempre se corta el proceso. Igual que cuando un curso cambia de profesor (Director, año 2015).

Como señala el director, no se trata de escribir un Plan que resulte de los debates y/o mejoras que la institución decide realizar, la escritura y reescritura aparece referenciada más bien como parte de algo tedioso que deben cumplir para complacer a un funcionario. Si algo de la elaboración de proyectos involucra la posibilidad del pensar y hacer con otros en la escuela, su formalización se vuelve más bien el cumplimiento tedioso de más carga burocrática para contar con la posibilidad de fondos extra que generalmente llegan a destiempo para atender al cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Así, lejos de volverse una herramienta ágil, la gestión por proyectos opera como un instrumento que incrementa exponencialmente el caudal de trabajo burocrático del director, promoviendo conductas de trabajo como “hacer lo que sea necesario sólo para recibir el aprobado” y finalmente esperar que los fondos lleguen, pagar el extra-sueldo a los docentes y poder cumplir con aquello que se reclama a las escuelas como compromiso y responsabilidad.

De modo que la mejora de la escolaridad pende del hilo de la reescritura de proyectos, la recepción de los fondos y de cambios de gobierno que pueden implicar tanto que ese plan se discontinúe, como modificaciones en los funcionarios ministeriales que llegan a la escuela con un nuevo “librito”. De este modo refiere el director a la coyuntura política que atraviesa el Plan tras un cambio de gobierno:

Todo continúa pero no se sabe cómo. Tenemos que renovar un profe de Plan de Mejora, pero todavía no hemos podido empezar. Los chicos nos están preguntando por la tutoría. Cada dos o tres meses el profe cobraba, en marzo nos dijeron que no trabajen, pero en abril deberíamos arrancar (Director, año 2016).

Los buenos resultados que el sistema de tutorías parece generar no alcanzan desde ya para garantizar su continuidad. Un programa atado a la gestión por proyectos se vuelve en la gestión del cotidiano escolar una carrera de postas para directivos, docentes y desde ya para los alumnos. La fragilidad de este tipo de programas genera que todo dependa de la voluntad del nuevo funcionario y de la agencia de directivos y docentes. Asimismo, genera en la escuela un vivir en permanente estado de incertidumbre: no saber cómo se sigue es un estado que la gestión por proyecto supone, particularmente cuando a través de sus recursos se financia el pago del trabajo que los docentes desarrollan.

El peligro siempre latente es el cese en la renovación de los contratos de trabajo, es decir que el Plan desaparezca y junto con el la tutoría como un espacio pedagógico relevante para los alumnos. En el cotidiano escolar la contractualización (que en el caso de PMI supone recibir el salario cada dos o tres meses) como modalidad de intervención de la autoridad pública propia de la NGP (Carvalho, 2016) se transforma en gestión permanente de la incertidumbre. Como quien nunca llega a cumplir con los requerimientos, la gestión se vuelve una carrera de postas con final incierto y la precariedad de las condiciones laborales que este tipo de políticas instalan se transforma en moneda corriente.

3.2 Gestionar recursos: ¿crees en Papá Noel?

El presupuesto educativo de la provincia de Córdoba se destina principalmente al pago de salarios docentes, esto supone que gestionar recursos para sostener el funcionamiento del edificio escolar léase ventanas, bancos, sanitarios, se vuelva una responsabilidad de cada escuela y sus docentes sin, desde ya, contar con partidas presupuestarias para hacerlo. De esta forma lo describe el director:

El fondo de reparación el año pasado (año 2014) ninguna escuela lo cobró, hicimos notas con los directores y a final de año nos dieron un dinero. Son 250\$ por mes, para colmo tengo que rendirlo en determinada cosa. Lo que yo hago es dejar que se acumule para rellenar los matafuegos, una parte la saco de ahí y otra por la cooperadora escolar, pero ni siquiera para eso. En el 2013 no se cobró nada directamente (Director, año 2015).

Aparece en el relato del director la cooperadora escolar como un agente central en el financiamiento de la escuela. Cabe señalar que la cooperadora es una figura que involucra a padres voluntarios que destinan parte de su tiempo a recaudar y administrar fondos. Importa destacar que la capacidad de gestión de cada cooperadora está directamente asociada al barrio en que está ubicada la escuela, generando así la profundización de las desigualdades socio-económicas, a la vez que sobrecarga de tarea para el directivo quien también debe volverse contador:

Todo lo que se mantiene es por la cooperadora, estuvo intervenida por falta de transparencia en el manejo de los papeles. Yo tuve que hacer los números y ahora tengo que convocar a los papás. Yo me tuve que ocupar de hacer balances y después de siete años la inspectora me notificó que habíamos hecho mérito para tener la cooperadora de vuelta (Director, año 2015).

La cooperadora realiza diversas actividades: ventas de comida, eventos con los cuales obtiene dinero y paga incluso una línea de teléfono celular, dado que el teléfono fijo que la provincia provee no habilita tales llamadas; paga internet, la pintura y las reparaciones cotidiana que posibilitan que el edificio escolar se mantenga en buenas condiciones. A

pesar de ser un factor necesario para la obtención de recursos económicos, la cooperadora no deja de ser una responsabilidad y un “mérito” del director, quien se vuelve garante de la “transparencia financiera” de esta organización. Claro está que este trabajo es necesario dado que el dinero que reciben es siempre escaso:

Y de PMI nos dan 5000\$ que tampoco es mucho, hace tres años era eso y sigue igual, al año pasado compré dos cajas de resmas de hojas, afiches , fibrones y nada más. Ni la Nación, ni la provincia se han actualizado” (Director, año 2015).

Es aquí donde la pregunta que lleva por título el presente artículo adquiere especial valor. Se cuestiona al director respecto de si sólo va a trabajar si recibe los fondos en medio del mar de agotamiento que la gestión de proyectos y sus tediosos procesos de rendición de cuentas involucran. Ello se vuelve más delicado y cruel si se presta atención a los irrisorios montos de dinero que las escuelas reciben tras cumplir con todo este trabajo. De hecho la crueldad que la pregunta de este funcionario no es en vano. Los principios de la NGP están consiguiendo performar el trabajo del director tornándolo responsable de los procesos educativos y de sus resultados, más allá de los recursos económicos recibidos. En suma, esto supone trabajar sin los fondos. Recuperando la pregunta del funcionario es factible afirmar que ese interrogante explicita por sí mismo algo que quienes transitamos por las escuelas de gestión estatal sabemos: si las escuelas funcionan es por el trabajo que hace el cuerpo directivo y docente. De forma que creer que las escuelas dependen del dinero de un plan, programa o proyecto para trabajar, o bien pensar que el director se sienta a esperar la llegada de los recursos es cómo creer en Papá Noel.

4. Notas de cierre

El trabajo extra, la recarga de tareas son componentes cotidianos del trabajo que el director debe hacer para poder responder a las demandas administrativas que la gestión por proyecto supone. Todo indica que las estrategias las debe generar cada escuela, conforme a los recursos que tiene, a los que proveen las políticas y a los que puedan autogestionar. Así, el director y los docentes se constituyen en expertos en “buscarle la vuelta” a las situaciones adversas que forman parte del día a día escolar en esta escuela de la periferia . La sobrecarga de trabajo se traduce en variados efectos como el cansancio o el stress. En términos de Ball (2002) las políticas también poseen “efectos de segundo orden” definidos por el impacto de las reformas educativas en el trabajo docente, cuestiones que involucran el gobierno de las emociones. Para los directivos esto se traduce en necesidad de asistencia psicológica, en enfermedades y malestar físico, entre otros efectos. Los paliativos para un trabajo que poco tiene que ver con los horarios formales son “obligarse” a disponer de tiempos para ocio y recreación, apagar el celular, no abrir el email en horario extra laboral, entre otras estrategias.

Gestionar una escuela estatal, con pocos recursos (o con recursos similares a los que reciben todas las escuelas de gestión estatal) y obtener buenos resultados en materia de escolarización obligatoria coloca al director en una posición de “modelo de gestor”, en agente de “buenas prácticas de gestión”. Ante este panorama, la vida escolar se dirime entre nuevos modos de gerenciamiento que apelan a legitimar una performance empresarial en el trabajo del director y una regulación de tipo moral que afecta y construye un nuevo ser-directivo. Ello acompañado por el discurso de la inclusión

educativa, discurso que se materializa en frases recurrentes del director, tales como: “Si, no reciben esta oportunidad en la escuela, no la van a tener en ningún lado; por mis alumnos lo hago”.

Consideramos que estamos asistiendo a la “producción en serie” de este tipo de directores que se vuelven “modelos” emblemáticos de la gestión eficaz y son quienes generalmente salen en diarios y noticieros. El componente moral que define el trabajo de este director “exitoso” se articula a procesos de afección (affect) que estas políticas instalan en el ser-directivo, configurando un nuevo deber-ser que redefine el trabajo que se debe promover para conducir una escuela. Así, la ética y el compromiso social adquieren centralidad en el discurso que justifica el trabajo que deben desarrollar. Establecer la obligatoriedad de la enseñanza así es por lo menos barato, y sólo demanda volver el compromiso político y financiero para con la educación pública una cuestión moral e individual. Generalmente decimos que los procesos de regulación de las políticas educativas son complejos, sería importante añadir que en muchas ocasiones también son crueles.

5. Bibliografía

- Ahmed, S. (2010) *The promise of happiness*. Durham and London: Duke University Press.
- Ball, S. (2002). *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2): 3-23.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. Braun, A. & Perryman, J. (2012) *How schools do Policy*. *Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2013). *The education debate*. London: Policy Press.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Berlant, L. (2011) *Cruel optimism*, Durham and London: Duke University Press.
- Bocchio, M. C (2016) “El derecho a la educación secundaria obligatoria: políticas educativas y acciones concretas desde la dirección escolar” En C. La Serna (Comp) *Estado, Política Pública y Acción Colectiva* (pp. 221-231)
- Bocchio, M. C y Lamfri, N. (2015) *Sentido (s) de la gestión autónoma en la escuela secundaria. Un análisis en contexto del Proyecto de Promoción de la Autonomía en la Escuela en Córdoba, Argentina*”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 69 (3) 63-80.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997) *The Managerial State*. London: Sage,
- Carvalho, L. M. (2016, Janeiro) *Políticas educativas e governação das escolas*. Paper presented at the meeting of VI Ciclo de Seminários em Administração, Supervisão e Organização Escolar, da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto. Porto. Portugal.
- Dean, M. (1999). *Governamentality. Power and rule in modern society*. Londres: Sage Publications.
- Decuyper, M., Simons, M., & Masschelein, J. (2011). ‘Perform, measure accurately, optimise’: on the constitution of (evidence-based) education policy. *International Studies in Sociology of Education*, 21(2): 115-135.

- Eacott, S. (2011). Liberating schools through devolution: the Trojan horse of the state. *Leading and Managing*, 17(1): 75-95.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio, población. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista argentina de sociología*, 4(6), 67-87.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 81-89.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós burocrática dos sistema de ensino na Europa? En D. Andrade Oliveira, & A. Duarte, *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (pp. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Rockwell, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As: Paidós.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Título: Cambios curriculares para la escuela secundaria obligatoria: entre los propósitos de inclusión y la complejidad de los procesos de toma de decisiones
Autoras: Mariana Gild, Florencia Zyssholtz

Correo electrónico: marianagild@gmail.com, fzyssholtz@gmail.com

Desde hace más de veinte años, los países de América Latina se enfrentan al desafío de generar políticas que abonen a los objetivos de universalización y democratización del nivel secundario garantizando el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes. En ese marco, en Argentina se han desarrollado en los últimos años diversas normativas y acciones centradas en la escuela secundaria y en los jóvenes en edad escolar, incluyendo algunas orientadas a la revisión de su matriz curricular.

En este trabajo se presentan algunos avances de dos proyectos de investigación en desarrollo. Uno de ellos analiza el proceso de construcción del Diseño Curricular para Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires (2005-2010), y el otro la creación de ofertas de formación secundaria en zonas desfavorecidas en el marco de un proyecto impulsado por el Ministerio de Educación nacional entre 2014 y 2015.

El trabajo se propone ofrecer un marco teórico para la comprensión de los procesos de toma de decisiones en política curricular y presentar algunos interrogantes sobre el modo en que las características de estos procesos podrían tensionar el sentido de los cambios curriculares que se pretende implementar, al nivel de los sistemas educativos y en el plano de las instituciones.

Palabras claves: escuela secundaria, inclusión educativa, curriculum, políticas públicas, toma de decisiones

Presentación¹⁵⁸

La definición de la obligatoriedad escolar hasta el final de la educación secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional (26.206) en la Argentina ha generado un desafío a la perspectiva clásica y selectiva que ha tenido el nivel desde sus orígenes. Por ese motivo, desde hace algunos años se vienen desarrollando propuestas desde los niveles nacionales, jurisdiccionales e institucionales para dar respuesta a esta nueva realidad.

En este marco, el presente trabajo presenta, en primer lugar, una breve caracterización del contexto de cambios curriculares que están teniendo lugar en América Latina. Luego se realiza un recorrido por el proceso desarrollado en la Provincia de Buenos Aires y se recorren algunos rasgos del marco teórico definido para el análisis de los procesos de construcción curricular. Finalmente se presentan las características del proyecto de creación de las escuelas universitarias, y se cierra con algunas reflexiones que surgen del entramado de estas dos investigaciones.

¹⁵⁸ En este trabajo se presentan de manera entramada algunos avances en los proyectos de investigación que constituyen las tesis de maestría de las autoras. Ambas investigaciones se enmarcan en el Proyecto UBACyT “Curriculum, aumento de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa: un estudio sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del cono sur”.

Extensión de la obligatoriedad escolar y cambio curricular en América Latina.

Los países de América Latina se encuentran, desde hace más de veinte años, atravesando procesos de reforma de sus sistemas educativos que involucran, en casi todos los casos, la progresiva extensión de los años de escolaridad obligatoria, registrándose actualmente una clara tendencia hacia la obligatoriedad de la educación secundaria.

La definición del carácter obligatorio de la secundaria ha impulsado en el campo de la política educativa el debate en torno a la función y al modelo institucional de este nivel. A diferencia de la educación primaria, cuyo propósito original estuvo ligado a la universalización, para la educación secundaria la masificación no fue una preocupación durante gran parte de su historia, y sus características de origen estuvieron fuertemente marcadas por su función de formación de las élites para la continuación de estudios universitarios. Es por ello que la obligatoriedad tensionó a una redefinición de la función histórica del nivel, que implicó la pérdida de exclusividad de la función preparatoria para estudios superiores de la educación secundaria (Bellei Carvacho, 2012, p. 215), tanto como una revisión de sus características organizacionales. Se ha puesto en cuestión su carácter academicista y fuertemente clasificado, por ejemplo, asumiendo que estas características podrían representar obstáculos para la recepción de nuevos sectores, fundamentalmente para aquellos que tradicionalmente han quedado fuera de la educación secundaria.

En ese marco, los países se encuentran desarrollando políticas tendientes a construir condiciones institucionales que hagan posible ampliar la cobertura y garantizar la retención y el egreso, así como asegurar mayores niveles de calidad en los aprendizajes, en la educación secundaria. Generalmente los fenómenos que alertan sobre las dificultades de los jóvenes para sostener sus trayectorias (repitencia, sobreedad, abandono), son explicados apelando a factores externos a la escuela (condiciones sociales o culturales de origen, por ejemplo) o internos, pero vinculados a la cultura escolar, las formas de enseñanza, entre otras cuestiones. Es menos habitual identificar las características del currículum como una condición que tiene consecuencias en las posibilidades de los jóvenes de sostener su escolaridad, avanzar y finalizar sus estudios. Sin embargo, el tipo de conocimiento que se privilegia para la enseñanza (más academicista o abstracto, más situado o ligado a la experiencia vital de los jóvenes), las características de la estructura curricular del nivel y los mecanismos de pasaje de un año a otro, el grado de flexibilidad que supone esta estructura y que da lugar a cierta autonomía para definir trayectos de formación diferenciados, el grado de clasificación o integración en el currículum, son aspectos relevantes a la hora de pensar en una experiencia educativa más inclusiva, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria (Feldman y Feeney, 2016). En línea con esto, se han emprendido procesos de cambio curricular que explícitamente se proponen configurar una propuesta formativa con mejores condiciones para la inclusión de diversos sectores sociales en la secundaria.

Luego del establecimiento de la obligatoriedad escolar en la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206/06, Argentina aprobó a través de su Consejo Federal de Educación (CFE) acuerdos curriculares sobre Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que establecen los saberes a los que todos los estudiantes del país deben tener oportunidad de

acceder, y definiciones que regulan la construcción de planes de estudio y diseños curriculares jurisdiccionales para el nivel¹⁵⁹. Estos acuerdos, entramados con la LEN, configuran el marco normativo que en la última década reguló, en el plano nacional, la reconfiguración del nivel secundario orientada a la concreción de la obligatoriedad del nivel. Con este propósito, la LEN indica que se realice una “revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional” (LEN, art.32, inc. a). En ese marco, la Resolución CFE 84/09 clarifica el sentido de los cambios, estableciendo que las políticas de educación secundaria deben garantizar “la inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso”, a través de la generación de “condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos” (Resolución CFE 84/09).

Así, las políticas nacionales para el nivel secundario en la última década estuvieron claramente orientadas por la búsqueda de un modelo curricular, institucional y pedagógico más inclusivo. Con distintos tiempos, ritmos y condiciones, en este período todas las provincias emprendieron esfuerzos en esta dirección. A continuación, se recorrerá brevemente el proceso llevado adelante por la provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2010, centrado en la dimensión del currículum.

El proceso de construcción del diseño curricular para Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

La Provincia reconoció en 2007 la obligatoriedad del nivel secundario, a través la Ley provincial N°13.688, aunque con antelación, ya habían comenzado a tomarse una serie de medidas tendientes a modificar la estructura del sistema y a revisar el currículum de la secundaria. En 2005 se aprueba la resolución provincial N° 1045/05, en la que se define que el hasta entonces tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) tendría una conducción independiente y sería denominado Educación Secundaria Básica (ESB). En esa misma normativa se indica la progresiva transformación de las unidades educativas mediante la designación de cargos de conducción, el establecimiento de normativas específicas y la adecuación edilicia, y se proyecta, además, emprender una modificación curricular en línea con esta transformación estructural. Ese mismo año se inició el Proceso de Construcción Curricular de la ESB, que involucró a distintos actores del sistema en la revisión del Diseño Curricular vigente para el tercer ciclo de la EGB. Como resultado de este proceso se elaboró el prediseño curricular para la ESB que se implementó de manera piloto al año siguiente en setenta y cinco escuelas, y luego, modificaciones mediante, de manera definitiva a partir del ciclo lectivo 2007. Este mismo proceso (implementación piloto de un prediseño e implementación definitiva al año siguiente) se fue desarrollando

¹⁵⁹ Documento “Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria”, Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09.

año a año hasta completar en el año 2010 los diseños curriculares para todas las orientaciones de la Educación Secundaria Orientada¹⁶⁰.

Como puede advertirse, el proceso provincial se entrama y en algunos aspectos antecede a las definiciones nacionales, pero lo que destaca es la coherencia en los propósitos. Tal como se explicita en la normativa nacional, en el plano provincial se afirma que:

“Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que (...) tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas” (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año, p. 9).

Es de destacar, además, que el proceso estuvo atravesado, en todas sus etapas, por la participación de diferentes actores del sistema, lo que aparece mencionado en los documentos estudiados como un rasgo constitutivo del proceso y de sus resultados: “esta escuela es el resultado del trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y recoge los aportes realizados por inspectores, directivos, docentes de las diferentes modalidades, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejo de educación privada, partidos políticos, entre otros” (Marco general para el Ciclo Superior).

La creación de otras ofertas educativas para favorecer la inclusión en la secundaria.

Tal como se ha venido transitando en este trabajo, en nuestro país la definición del carácter obligatorio de la secundaria orientó políticas de revisión y ampliación de la oferta del nivel para dar respuesta a la incorporación de aquellos sectores tradicionalmente excluidos. Para ello, se impulsaron procesos de revisión de la matriz curricular y académica al nivel de los sistemas educativos, pero paralelamente continuó desarrollándose un proceso de generación de circuitos escolares diferenciados según las características de la población.

Así, al tiempo que impulsaba acuerdos federales relativos a la educación secundaria y acompañaba los procesos de construcción de diseños curriculares provinciales para el nivel, el entonces Ministerio de Educación nacional impulsó también el “Proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con universidades nacionales”. Este proyecto implicó la creación de ofertas de formación secundaria en zonas desfavorecidas con el fin de asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos los jóvenes. Según lo explicitado, estas nuevas escuelas debían garantizar condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes que la transiten. En ese marco, hasta principios de 2016 se habían generado convenios con distintas universidades del país, pero solo existían cinco escuelas secundarias en funcionamiento en el Área Metropolitana de Buenos Aires, dependientes de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad

¹⁶⁰ Bachilleratos en Arte, Comunicación, Educación Física, Economía y Administración, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguas Extranjeras.

Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Resulta interesante indagar sobre las características que asumieron estas escuelas de reciente creación en sus propuestas académicas y curriculares para dar respuesta a sus objetivos fundacionales, sobre los procesos que dieron lugar a las decisiones tomadas, y acerca de los avances y obstáculos encontrados en los primeros años de implementación, y poner en relación estas cuestiones con lo acontecido en el proceso de construcción de las definiciones curriculares para el nivel, en la esfera provincial. Las primeras reflexiones sugieren que los procesos de construcción curricular para la escuela secundaria encuentran, al nivel de los sistemas, fuertes límites para el planteo de alternativas a la matriz organizacional tradicional. Y es, posiblemente, por ello, que continúa registrándose aquello que se ha dado en llamar *efecto colador* (Grupo Viernes, 2008), es decir, la creación de alternativas escolares para aquellos estudiantes que no logran avanzar en sus estudios mediante los sistemas tradicionales, sin cambiar su núcleo fundante y conservando su función diferenciadora y selectiva. Así, sostienen Montes y Ziegler (2009) que “parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmover y modificar las prácticas más generalizadas” (p. 1088).

Este aspecto será central a la hora de analizar los procesos de cambio curricular, para lo cual se presentan, a continuación, algunos rasgos del marco teórico definido.

El análisis de los procesos de construcción curricular: una mirada política.

Diversos autores de referencia en el campo han señalado que la investigación sobre política curricular es bastante reciente y poco numerosa, y que particularmente se registran escasos estudios que presenten análisis de la toma de decisiones en curriculum. A modo de ejemplo, Ivor Goodson advierte que los estudios curriculares se han concentrado en el desarrollo de teorías prescriptivas, pero no han sabido ofrecer interesantes y potentes reflexiones respecto a la producción e implementación del curriculum (Goodson, 2003). También Amantea y otras (2004), señalan que el estudio de los procesos de diseño curricular constituye una necesidad vacante y advierten que es preciso resolver de algún modo este desafío.

En esta línea, se observa que en los estudios acerca del curriculum ha primado el abordaje didáctico por sobre una comprensión de su construcción desde una perspectiva política. Poco informa la literatura especializada sobre la inscripción histórica y política de estas construcciones o, en el mejor de los casos, han tendido a establecer lecturas causales o lineales entre el contexto histórico y político en el que las definiciones curriculares se producen y las características de las producciones. Es decir, se ha visto al curriculum como un epifenómeno de los contextos políticos, presumiendo que las normas curriculares son “productos de su tiempo”, y que por lo tanto expresan, en clave didáctica-curricular, el proyecto político-pedagógico de quien conduce el Estado. De algún modo, este tipo de lecturas presuponen cierta racionalidad técnica en los procesos de toma de decisiones. En cambio, aquí se parte de la consideración de los procesos de construcción de curriculum como procesos políticos complejos y atravesados por múltiples circunstancias, y se asume que las decisiones no son tomadas de manera aislada y

descontextualizada, sino en diálogo con una realidad que interviene en los procesos (Aguilar Vilanueva, 2003).

El currículum es una construcción histórica que expresa un proyecto político-cultural, pero las decisiones que dan forma a estas construcciones están atravesadas por circunstancias particulares que las tornan definiciones complejas. Por lo tanto, estas definiciones no pueden ser comprendidas cabalmente atendiendo solo a una de sus dimensiones ni haciendo foco únicamente en el papel del Estado (o el sector político que coyunturalmente asume su gobierno). Una comprensión más acabada de las definiciones curriculares requiere atender al proceso de toma de decisiones que derivó en su consolidación, lo que supone reconocer los actores involucrados en estos procesos, sus intereses y su capacidad para tensionar las decisiones; analizar los mecanismos de poder, negociación y cooptación que tienen lugar; identificar las circunstancias en que se definen los principales aspectos de esta construcción; y comprender de qué modo estas cuestiones tensionan los distintos aspectos de la construcción.

La política curricular, en tanto subcampo de la política pública, está atravesada por intereses y, constituye un terreno en que aquellos intereses se confrontan, se negocian, se imponen. Esto implica reconocer el carácter conflictivo de la política pública y asumir que el Estado no es el único actor involucrado en la definición de estas políticas ni representa necesariamente una posición homogénea (Oszlak y O'donnell, 1976; Subirats y otros, 2008). En los procesos de toma de decisiones en política pública el Estado aparece como un actor protagónico, cuya posición entra en conflicto con otras, y al mismo tiempo es disputada al interior del aparato estatal (Oszlak y O'donnell, 1976). Los otros actores en los procesos políticos de toma de decisiones son aquellos sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica (Acuña y Repetto, 2007, p. 8): capacidad de representar intereses, asumir una posición frente a las decisiones o propuestas del Estado (apoyo, rechazo, indiferencia), y controlar directa o indirectamente recursos que le otorgan fuerza para traccionar las decisiones (poder político, recursos económicos o comunicacionales) (Matus, 1991).

El análisis de los procesos de toma de decisiones y sus atravesamientos políticos involucra, necesariamente, la pregunta acerca del modo en que las características de estos procesos condicionan las decisiones resultantes. En este caso, de qué modo la participación de actores, la confrontación de intereses y las disputas resultantes tensionaron el sentido de los cambios curriculares que se buscó introducir en la educación secundaria.

La tensión entre los propósitos de inclusión y la complejidad de los procesos de toma de decisiones.

Los procesos de revisión de la matriz curricular de la educación secundaria llevados adelante en los últimos años han estado explícitamente orientados por el propósito de configurar un modelo institucional y pedagógico más inclusivo, ante la definición del carácter obligatorio del nivel. No obstante, hemos advertido sobre la inconveniencia de interpretar la construcción curricular (en tanto proceso de toma de decisiones políticas) como un proceso de concreción racional de objetivos preplanificados. Cabe entonces otro

tipo de análisis para la comprensión del modo en que esos propósitos de origen se entranan con la complejidad de los procesos.

Diversos autores han planteado algunas hipótesis que podrían anticipar posibles respuestas a estas inquietudes. Entre ellos, Cristian Cox (2006), en el marco de su análisis del proceso de cambio curricular en Chile durante los años '90, sostiene que existe una relación indirecta entre el nivel de participación en un proceso de construcción curricular y la magnitud de los cambios que pueden llevarse a cabo, argumentando que

“mientras más amplia y auténtica sea una consulta a profesores sobre el currículo, más sólidas serán las bases para la futura implementación, pero mayores serán también las limitaciones a la innovación. Lo que se gana en legitimación y plausibilidad tiene un costo en términos de reducciones del cambio” (p. 22).

En una línea argumental similar, Kaufman y Nelson, a partir del análisis de varios procesos de construcción de políticas educativas en países de América Latina, señalan que en muchos de los casos estudiados el alcance y la intensidad de los cambios logrados tuvo como condición un alto nivel de compromiso y liderazgo por parte del Estado (Kaufman y Nelson, 2005). De este modo, también estos autores sugieren una relación entre decisiones más centralizadas y cambios más intensos en el curriculum. Como contrapunto, Goodson (2008) advierte que cuando los cambios curriculares son iniciados *desde afuera* tienden a ser vistos por los actores del sistema como ajenos y son recibidos de manera hostil, lo que a menudo despierta respuestas conservadoras y pone en cuestión la *sustentabilidad del cambio*. Al parecer, procesos más centralizados podrían sostener cambios curriculares de mayor intensidad y, quizás, más alineados con los propósitos iniciales del cambio; pero los procesos más participativos se vinculan con la legitimidad de las construcciones y, por lo tanto, podrían redundar en mayor sustentabilidad de los cambios.

En cualquier caso, resulta adecuado procurar comprender estos procesos desde algún tipo de análisis cercano a lo que, de manera ya clásica, la teoría de las políticas públicas ha denominado *incrementalismo*, perspectiva según la cual buena parte de la decisión política se entiende como “una ciencia de salir del paso” (Aguilar Villanueva, 2003). Aquello mismo que Elmore y Sykes (1992) advirtieron refiriendo al *flujo de circunstancias* que atraviesa los procesos de construcción curricular: factores tales como la existencia de algunos problemas que atraen más que otros la atención de los responsables políticos, la intervención de expertos que generan propuestas, y otras “corrientes influyentes”, como la opinión pública, los resultados electorales, etc.

Los procesos de construcción curricular son dinámicos, complejos y cambiantes; están atravesados por intereses y procesos de negociación, tanto como por otros factores circunstanciales. Todo esto condiciona y pone en tensión la concreción de los propósitos fundacionales del cambio, en este caso, la posibilidad de construir un modelo académico y curricular más inclusivo para la educación secundaria.

A modo de cierre

Ambas investigaciones se encuentran en su etapa inicial, de ajuste de algunas definiciones conceptuales y recopilación de material empírico. La construcción conjunta de esta ponencia ha resultado una oportunidad para entranar los marcos teóricos y articular un

terreno de preocupaciones e interrogantes comunes, respecto de los cambios académicos y curriculares en la educación secundaria para concretar los propósitos de inclusión asociados a la obligatoriedad del nivel: ¿qué características asumen estos procesos en el plano de los sistemas educativos y de las instituciones? ¿qué potencialidades y límites los atraviesan en cada caso?

Estos interrogantes se asientan sobre dos certezas. En primer lugar, que la matriz curricular de la educación secundaria resulta más difícil de conmover en el plano de los sistemas educativos, pues allí la sustentabilidad de los cambios depende, entre gran medida, de la posibilidad de involucrar a distintos actores, poner en relación sus intereses y construir acuerdos. Al mismo tiempo, que los esfuerzos por conmover estas estructuras son irrenunciables, pues la existencia de marcos curriculares al nivel de los sistemas educativos resulta el resguardo legal del derecho de todos los jóvenes a transitar experiencias educativas comunes. En segundo lugar que, sin abandonar estos esfuerzos, resulta interesante atender a los procesos llevados adelante por instituciones que se presentan como alternativas a las condiciones de escolarización tradicionales. Estos procesos pueden resultar interesantes experiencias que, aún si no fueran extensibles al sistema, podrían albergar la potencia de interpelar prácticas y sentidos arraigados que traccionen cambios de más largo alcance.

Bibliografía

Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E., Feeney, S. (2004). Concepciones sobre el currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12 (40).

Acuña, C. y Repetto, F. (2007). *Un aporte metodológico para comprender (y mejorar) la lógica político-institucional del combate a la pobreza en América Latina*. Documento de trabajo N°44. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Departamento de Humanidades.

Aguilar Villanueva, L. (2003). *La hechura de las Políticas*. México: Ediciones Porrúa.

Bellei Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani (coord.), *La escolarización de los adolescentes* (pp. 209-253). Buenos Aires, Argentina: IPE UNESCO.

Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1).

Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En P. Jackson *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.

Feldman, D. y Feeney, S. (2016) *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*. Plan de investigación, Proyecto 20020150200211BA. UBA – Secretaría de Ciencia y Tecnología. Mimeo.

Goodson, I. (2003) *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Goodson, I. (2008) Procesos sociohistóricos de cambio curricular. En A. Benavot & C. Braslavsky *El currículum escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires: Garnica.

Grupo Viernes (2008) Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2 (30), Año15.

Kaufman, R. y Nelson, J. M. (2005). *Políticas de reforma educativa comparación entre países*. Documento de trabajo N°33. Santiago de Chile: PREAL.

Matus, C. (1991). O plano como aposta. *São Paulo em perspectiva*, 5 (4).

Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (47), pp. 1075-1092.

Oszlak, O. y O'donnell, G. (2008[1976]). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En AA.VV. *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Edic. Jefatura de Gabinete de Ministros.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ediciones Ariel-Ciencia Política.

Documentos

Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Argentina.

Resolución N° 84/09. Documento “Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria obligatoria”. Consejo Federal de Educación, Argentina.

Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Lineamientos pedagógicos. Documento de trabajo preliminar. (2013). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Ley de Educación Provincial N°13.688/07. Provincia de Buenos Aires.

Resolución provincial N°1045/05. Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año (7° ESB). Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Marco general para el Ciclo Superior. Provincia de Buenos Aires.

Notas

Título: Dirección escolar y gerenciamiento

Autora: Carolina Yelicich

Correo electrónico: carolinayelicich@hotmail.com

La dirección escolar, entendida tradicionalmente como una tarea en relación directa con el cumplimiento de normas y reglamentaciones, se presenta yuxtapuesta con una visión ligada al gerenciamiento como consecuencia de la intromisión del mercado en el direccionamiento de los sistemas educativos. La tarea del director escolar se presenta así definida desde múltiples visiones, tensionada entre variadas tipologías que aproximan su función hacia el gerenciamiento eficaz.

En el presente artículo, mediante una revisión bibliográfica y de fuentes secundarias en el marco de una investigación doctoral, se introduce en la conceptualización de la dirección de centros educativos, con el objeto de recuperar los diversos discursos sobre la dirección escolar que se han configurado históricamente en el sistema educativo argentino, a fin de identificar los conceptos claves para su estudio en la actualidad.

Palabras claves: Dirección de centros escolares, Gestión escolar, Gerenciamiento escolar

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas de las últimas décadas en América Latina han focalizado su atención en el papel de los docentes y particularmente de los directivos de instituciones escolares, como traductores/ejecutores de los cambios diseñados desde el poder central, en el marco de nuevas demandas a los centros escolares, la descentralización de los sistemas educativos y el discurso de la autonomía escolar.

La bibliografía especializada se centra fundamentalmente en la pretensión de orientar el trabajo de los directivos para mejorar los procesos educativos en las instituciones escolares. Teniendo presente las diversas caracterizaciones sobre la dirección escolar, es posible reconocer cómo esta función ha sufrido numerosas transformaciones al compás de las modificaciones en los modos de producción y el trabajo con el conocimiento, en un contexto de ampliación de la obligatoriedad escolar, reestructuración del papel del Estado en Latinoamérica y en particular en Argentina, e implementación de políticas de corte neoliberal con fuerte sesgo mercantilista junto a políticas compensatorias para sostener la escolaridad.

El presente trabajo tiene un doble propósito: identificar diferentes conceptos que nutren las interpretaciones sobre el quehacer del director en los centros escolares y recuperar algunos constructos teóricos que se han elaborado para analizar la función directiva, haciendo especial referencia al estado de situación en el sistema educativo argentino.

Los planteos que se presentan provienen fundamentalmente de revisión bibliográfica y de fuentes secundarias, como parte de una aproximación al estado del arte sobre la dirección escolar en Argentina, en el marco de una investigación doctoral en curso¹⁶¹.

¹⁶¹ Avances de Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación en curso: “La dirección escolar en los nuevos contextos sociales. Los saberes de los directivos en la cotidianeidad de los centros escolares de nivel secundario”. CONICET - CIFFYH-UNC - UMA.

ENTRE LA DIRECCIÓN Y EL GERENCIAMIENTO ESCOLAR

La dirección escolar ha sido y es objeto de numerosas producciones y constructos teóricos con el objeto de interpretar la tarea de los directivos, elaborar perfiles sobre el rol y en considerables ocasiones, orientar en tono de manual hacia el deber ser de la función directiva, para brindar asimismo sugerencias a los directores de instituciones educativas. En dichas producciones, resulta posible identificar diferentes discursos contruidos sobre la dirección de centros escolares. En nuestro caso, nos interesa identificar las construcciones de sentido elaboradas sobre la dirección de instituciones educativas y las actividades de los directivos.

El término dirección proviene del latín *directiō*, *ōnis* y *réctio*, estos dos últimos en relación a la acción de dirigir y a la administración. (Del Col, 2007). Comprendemos a la dirección de centros escolares como la actividad de coordinación y gobierno de las instituciones educativas, cuya práctica depende de quienes la desempeñen como de la cultura político-administrativa de cada momento en particular y de la cultura escolar de cada institución en especial (Viñao Frago, 2001), una actividad de coordinación que se configura en la singularidad de un tiempo y espacio determinado, se dirime en una coyuntura histórica y sus condiciones dependen de ella.

Numerosos conceptos se asocian a la dirección escolar y a la función directiva. Las expresiones conducción, dirección, gestión escolar y gestión directiva son utilizadas en numerosas ocasiones indistintamente y en algunos casos como sinónimos, por lo que se intentará explicitar y distinguir las concepciones y lógicas que subyacen a cada una de las conceptualizaciones.

La dirección asociada a la administración

La estructura del sistema educativo argentino fuertemente jerarquizado desde sus orígenes, con intensa presencia del Estado en la organización de la educación y la diferenciación en los estamentos y las funciones de cada sujeto dentro de los centros educativos, son algunos de los elementos que moldearon a la dirección escolar como tarea de administración. Pilar Pozner (2000) asegura que “hasta no hace demasiado tiempo era común que las autoridades de la enseñanza definieran sus tareas utilizando el concepto de administración escolar. Su identidad profesional se tejía sobre la idea de ser administradores” (p.7).

Esa identidad profesional se sostenía además desde la idea del directivo como representante de Estado al interior de los centros educativos. Ma. José Navarro Montaña (2001) en este sentido afirma que:

el director es el máximo responsable de la dirección y coordinación de todas las actividades del centro (...) el director mantiene una doble función ya que por una parte es representante de la Administración en el centro, y por otra representa a la Comunidad Educativa. (p.29).

Isabel Cantón Mayo y Ana Rosa Arias Gago (2014) expresan que tradicionalmente en los sistemas educativos se ha diferenciado “excesivamente la figura del director del resto de los miembros docentes del centro, como un *primus inter pares*¹⁶² que basa su autoridad en el Estado y su legitimidad en sus iguales” (p.147). La ley N°1420 sancionada en 1884, primera ley de educación de la República Argentina, expresa con claridad en su artículo VI los deberes que se le atribuyen al director escolar en la fase de organización del sistema educativo argentino, en referencia directa a la función de administración en las escuelas públicas.

La jerarquía en la toma de decisiones se presenta desde los orígenes del sistema educativo argentino, correlacionada con procesos de elaboración de políticas públicas y de normativas asociados a una perspectiva *top down*¹⁶³. Así el proceso de planificación se presenta desarticulado del proceso de implementación: el primero llevado a cabo por técnicos encargados de establecer lineamientos y objetivos, y el segundo a cargo de los administradores –los directivos y los docentes- cuya labor se limita a la implementación de los cambios propuestos.

Esta orientación continúa y se acentúa bajo un modelo de Estado desarrollista centrado en la fuerte intervención económica e intervención social –el Estado como el encargado de velar e impulsar la economía del país y el garante de los derechos sociales para todos los ciudadanos- modelo que encuentra en la educación el motor para el progreso (Sverdlick, 2006) y en el planeamiento normativo la estrategia para el sostenimiento de la organización del sistema educativo.

La dirección escolar interpretada como la cabeza de la administración al interior de los centros escolar y por tanto, el director identificado como el administrador de las instituciones educativas, es una marca de origen en el sistema educativo argentino. Las actividades del director escolar se basaban entonces en el cumplimiento de las normas y las reglas dado que la toma de decisiones, centrada en el nivel político, provocaba que los niveles intermedios y operativos se limiten a transmitir esas decisiones mediante una densa estructura de reglamentaciones, procedimientos, deberes y responsabilidades (Lusquiños, 2005) que se multiplicaban a la par de un sistema de sanción que hacía obligatorio el cumplimiento de lo reglamentado.

La dirección de centros educativos entendida como conducción

La dirección escolar entendida como conducción del establecimiento educativo comienza a ser una idea expresada tanto en normativas como en producciones teóricas hacia fines de los años '80 (Braslavsky, y Tiramonti, 1990, Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, Lentijo, P., Cancela, C., y Martíné, E. H., 1995), especialmente a través de los textos brindados a los docentes en los procesos de capacitación, extendidos a gran cantidad de docentes en ejercicio gracias a la Red Federal de Formación Docente Continua¹⁶⁴. Esta

¹⁶² Del latín *el primero entre iguales*

¹⁶³ De arriba hacia abajo

¹⁶⁴ La Red Federal de Formación Docente Continua creada mediante la Resolución N°36/94 del Consejo Federal de Cultura y Educación, adoptó como principales funciones el establecimiento

idea de conducción se vincula con una nueva preocupación por la administración impregnada de aspiraciones racionalistas y tecnócratas en un nuevo orden mundial y desligada de la visión desarrollista de décadas pasadas (Sverdlick, 2006).

Coordinación, re de problemas, seguimiento y evaluación de tareas, manejo de relaciones entre los miembros de la institución educativa, apoyo a la comunicación fluida del centro escolar son algunas de las actividades delegadas al director como guía del centro educativo (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992), lo que no implica el abandono de la administración como tarea central de la dirección escolar. Este discurso se desarrolla en un contexto de grandes transformaciones a nivel global, y de una profunda transformación en materia educativa a nivel local. Se presenta además como puntapié inicial para la introducción de ideas sobre la tarea directiva asociada a la gestión y al liderazgo que se entrelazan con procesos más complejos, cuestiones que abordaremos a continuación.

La dirección de centros educativos definida como gestión

La lógica neoliberal, en un contexto de fuerte crecimiento y fomento de las iniciativas privadas en educación y reorganización del Estado argentino gracias a las políticas de descentralización de los servicios educativos y desinversión en el ámbito público, contrapone visiones que elogian a la gestión privada como una gestión eficiente frente a una gestión pública ineficaz, deficiente y incompetente (Sverdlick, 2006). Se pondera de manera positiva el cumplimiento eficaz de los objetivos y misiones en las empresas privadas, rasgos susceptibles de ser imitados por las instituciones educativas para el logro de sus propios objetivos. Calidad, competencia, eficacia, excelencia, evaluación, productividad y resultados, entre muchos otros, comienzan a ser conceptos que se incorporan al escenario de los centros escolares al convertirse el mercado en el rector de los lineamientos del sistema educativo. Su objetivo es direccionar la educación para que los sujetos formados en los centros educativos cubran las necesidades de un sistema productivo cada vez más complejo, competitivo y globalizado.

Jurjo Torres Santomé (2010) afirma que:

las necesidades empresariales pasan a ser el referente para condicionar tanto la duración de la escolarización obligatoria, como, principalmente, el currículum obligatorio a cursar, las especialidades a ofertar y, a su vez, el tamiz para decidir los niveles de calidad y excelencia de los sistemas educativos.

El conocimiento educativo pasa a ser contemplado mercantilísticamente, recurriendo a marcos conceptuales economicistas y a estrategias de planificación y evaluación semejantes a las que se emplean en el ámbito de los negocios y las fábricas. (p.93).

de las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación docente y la acreditación y registro de las instituciones provinciales que se incorporen a la red. Esta instancia de coordinación nacional se completó con la creación de cabeceras jurisdiccionales en todas las provincias del país.

Asistimos así a la introducción del concepto gestión escolar en los discursos sobre la dirección de centros educativos, concepto que llega para quedarse. En esta mudanza discursiva (Torres Santomé, 2014), el trabajo de dirección es entendido como una tarea de gestión: se gestionan los insumos, los recursos humanos, las actividades, el tiempo, los espacios, los resultados, las evaluaciones, los proyectos y también, se gestiona el conocimiento.

Según su raíz etimológica, el concepto gestión proviene del latín *gestio-onis o gestio-onem* en alusión a las acciones realizadas para la consecución de algo, o a las actividades de la persona encargada de un negocio o empresa, considerándose como una tarea ardua a ser emprendida (Sanabria, 2007).

Viñao Frago (2001) asegura que la gestión directiva se trata de la práctica de dirigir una institución educativa, sujeta tanto a la cultura político-administrativa que rodea a la escuela, como a la cultura escolar de cada institución. Inés Aguerro (2001, como se citó en De Podestá, 2011) entiende a la gestión educativa como:

el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro. Se refiere a procesos de toma de decisiones, dinámicas de los equipos directivos, participación, tiempos, espacios, agrupamientos, etc. y tiene como finalidad centralizar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad. (p.14).

En la misma línea, Corina Lusquiños (2005) plantea que la gestión “refiere a un proceso de articulación compleja de actitudes, aptitudes, intereses, capacidad general de los miembros para la sistemática toma de decisiones y concreción de acciones hasta el logro de resultados” (p. 81). Bernardo Blejmar (2005) asimismo, afirma que “la idea de gestión está asociada al direccionamiento y a los resultados” (p. 21) para luego puntualizar que: gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que “las cosas sucedan” de determinada manera y sobre la base de propósitos ex ante y ex post. (p.23).

La dirección escolar como gerenciamiento

El concepto de gestión escolar, originado en la administración empresarial y el management y asociado además a discursos de corte mercantilista y financiero, ha dado lugar a la asimilación de la tarea de conducción de una institución educativa en el mismo sentido en el que un gerente conduce una empresa: preocupado por los resultados, la eficacia, la calidad, el rendimiento, la competitividad y los objetivos a cumplir. Da Conceição y Mota Parente (2012), sobre la situación de Brasil afirman que con mayor frecuencia:

se asocian los procedimientos desempeñados por los directores en el desarrollo de sus tareas con modelos gerenciales utilizados en las organizaciones. Es cada vez más común tropezar con términos como calidad, eficiencia, eficacia y productividad en el ámbito de la escuela. (p.482).

Santos Guerra (2015) en el mismo sentido afirma que:

vivimos inmersos en la cultura neoliberal. De ahí se deriva una obsesión por la competitividad, por la eficacia, por el individualismo, por la privatización, por la reificación del conocimiento. Todo ello lleva a entender la escuela como una empresa y al director como un gerente. (pp.10-11).

Esta orientación entiende el autor, se reduce a un gerencialismo de las instituciones educativas, es decir, “la conversión del director en un mero gestor de la institución” (Santos Guerra, 2015, p.21).

Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo (2002) entienden a la gestión como un proceso orientado al logro de objetivos con miras a la eficacia (que se hagan las cosas correctas) y eficiencia (que dichas cosas se hagan bien, con óptimo empleo de los recursos). Por lo tanto, consideran que “el gestor es la persona que moldea y diseña el modo de funcionamiento de un centro educativo; como se debe organizar para conseguir las metas” (p.75) entendiendo asimismo que “la gestión se considera como el estilo, sistema y forma de realizar la dirección o management de la organización” (p.83).

Se enfatiza en la necesidad de conseguir escuelas exitosas, inteligentes (Aguerrondo, 2011, Harf y Azzerboni, 2014, Martín Fernández, 2001), eficaces, que aprendan (Bolívar, 2001, Pérez Ferra, 1999, Santos Guerra, 2000). Se espera allí por tanto, una gestión inteligente capaz de lograr más y mejores aprendizajes de todos los alumnos, apuntalada por herramientas tales como la autoevaluación, la planificación de metas consensuadas, los procesos de diálogo y fundamentalmente, un liderazgo inteligente centrado en el aprendizaje, en el involucramiento de los docentes y en la responsabilización por los resultados y en la innovación como fin en sí mismo (de Podestá, 2011). Se conjuga planificación con coordinación, control para la prosecución de los resultados adecuados con una gestión por competencias que implica responder de forma adecuada a múltiples demandas para el logro de una “escuela efectiva” (Gvritz, 2011, p.44). Y la mejor manera de viabilizar una gestión inteligente es mediante la aplicación de buenas prácticas, incorporadas como recetas adaptables a cualquier situación, para la resolución de un sinnúmero de problemáticas.

Para Santamaría Conde (2015) “sería conveniente que la dirección de un centro (que es un punto de gestión) fuese ejercida por una persona con liderazgo” (p.140). Gómez Dacal (2013) en la misma línea de sentido, explicita los tipos de liderazgos que pueden ser llevados a cabo por los mángers en las organizaciones escolares. En este sentido desarrolla las particularidades del liderazgo instruccional, liderazgo transformacional y liderazgo transaccional y las ventajas y desventajas de cada estilo.

Fernández Díaz, Álvarez Fernández y Herrero Toranzo (2002) plantean que “la gestión debe buscar el liderazgo educativo y se debe preparar para una gestión que lo haga eficaz” (p.89).

Se pondera la gestión estratégica de las instituciones educativas, actividad que conjuga administración, gobierno, dirección y fundamentalmente liderazgo en la conducción de los centros escolares, bajo el supuesto de que las instituciones escolares comparten numerosos rasgos en común con las organizaciones empresariales. El trabajo por proyectos, por ambientes, por competencias, por programas, se transforma en la estrategia

privilegiada para introducir la innovación, formar a los alumnos en el cambio, preparar para un mundo laborar en constante transformación e incorporar en los centros educativos formatos de trabajo en base al cumplimiento de metas a mediano y corto plazo que puedan ser fácilmente monitoreadas, evaluadas y traducidas a índices.

REFLEXIONES FINALES

Recuperar desde la revisión bibliográfica los discursos asociados a la dirección escolar permite visualizar en principio una tensión en los discursos acerca de la dirección de centros escolares que se traslada al cotidiano de las escuelas a través de diversas y muchas veces encontradas demandas hacia el director y sus tareas.

La función de los directores escolares entendida como la actividad de dirigir las instituciones educativas, se asimila a roles y tareas tan diversas como conducción, gestión, gobierno, administración, organización, liderazgo y/o gerenciamiento. Un modelo de administración tradicional, asociado al cumplimiento de la norma y al seguimiento de la reglamentación que dimana de las políticas educativas, se mixtura y convive con un modelo de gerenciamiento en el gobierno de las instituciones educativas, asimilado a las funciones de liderazgo pedagógico, entrenamiento y desempeño eficaz, responsabilización por la mejora, las innovaciones y los resultados de la tarea educativa en conjunto, en la búsqueda de profesionalización de la tarea de dirección escolar. La intromisión de lógicas y discursos de corte mercantil y financiero en el trabajo de las instituciones educativas y de la dirección escolar gana terreno e inclina la balanza hacia el gerenciamiento.

Los criterios eficientistas y mercantilistas son los que se toman para valorar los rendimientos y los logros del sistema educativo y de las escuelas; criterios envueltos en un lenguaje engañoso. Se comprueba cómo se utilizan interesada y equívocamente términos que suenan a humanismo, comprensividad, igualdad de oportunidades, para impulsar políticas que favorecen la economía de mercado, y para introducir la semántica completa de dicha economía: “calidad”, “eficiencia”, “excelencia”, “productividad”. El discurso neoliberal consigue, por efecto goteo, la lexicalización educativa de esa terminología de mercado. Ya no resulta extraño encontrarla en el discurso educativo; por el contrario, lo extraño sería no hallarlas. (Vázquez Recio 2013, p.24).

La mercantilización y privatización de la educación se instala mediante múltiples procedimientos y estrategias. Se incluye como concepción y modo de entender a la educación, al funcionamiento de los sistemas educativos, a la tarea de las escuelas y a las funciones de los directivos en el cotidiano escolar. Progresivamente, se extiende el uso de conceptos de mercado para explicar la actividad de los directivos, los cuales ingresan a las escuelas con afán optimizador, enmascarando la progresiva penetración y naturalización de los centros educativos como espacios de producción. Se exige a los directivos la obtención de buenos resultados con optimización de recursos en aras de la calidad educativa y de los buenos aprendizajes mientras la ausencia de cuestionamiento sobre las lógicas que subyacen en esas exigencias allanan el camino para la extensión y

consolidación de un centro educativo mercantilizado y de un director educativo transformado en gerente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2011). Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bolívar, Antonio. (2001). Del aula al centro ¿y vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. D. Segovia (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 51-68). Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.

Braslavsky, C., y Tiramonti, G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila Editores.

Cantón Mayo, I., y Pino Juste, M. (Coords.). (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.

Da Conceição, S. y Mota Parente, J. (2012). Um estudo multivariado do perfil do director das escolas públicas de Itabaiana. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(2), 361-365.

De Podestá, M. E. (2011). La gestión: una oportunidad en la mejora escolar En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.

Del Col, J. (2007). *Diccionario Auxiliar Español-Latino para el uso moderno del latín*. Bahía Blanca: Instituto Superior Juan XXIII.

Fernández Díaz, M. J., Álvarez Fernández, M., y Herrero Toranzo, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Gómez Dacal, G. (2013). *Claves para la excelencia educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gvirtz, S. (2011). Mejorar la escuela. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela* (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.

Harf, R. y Azzerboni, D. (2014). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Lentijo, P., Cancela, C. y Martiné, E. (1995). *Conducción escolar y transformación educativa. El directivo escolar frente a la transformación del sistema nacional de educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: Conceptualización y diferenciación en la organización y la administración clásicas. *Revista Páginas*. 7(5), 69-85.

Martín Fernández, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Navarro Montaña, M. J. (2001). *La dirección escolar en el marco socioeducativo actual*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Pérez Ferra, M. (1999). *La escuela como organización que aprende-, una tensión entre cultura escolar y las creencias profesionales de los profesores*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/69583>
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de Educación IIPÉ–UNESCO, sede regional Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>
- Sanabria Rangel, M. (2007). De los conceptos de administración, gobierno, gerencia, gestión y management: algunos elementos de corte epistemológico y aportes para una mayor comprensión. *Revista Universidad & Empresa*, 6(13), 155-194.
- Santamaría Conde, R. (2015). *Organizar centros escolares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Santos Guerra, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Madrid: GRAÓ.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65-84.
- Taylor, J. (2011). Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. En S. Gvirtz, y M. E. de Podestá. (Comp.). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. (pp. 91-112). Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Torres Santomé, J. (julio de 2014) Conferencia Inaugural. Conferencia presentada en las *XI Jornades Novadors*. Gandía, España.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Madrid: Ediciones Morata.
- Viñao Frago, A. (2001). La cultura de las reformas escolares. *Perspectivas Docentes*, 26, 38-56.

Título: La reforma curricular en “escuelas que no son escuelas”. Reflexiones en torno al devenir de la reforma en la Prov. de Santa Cruz en escuelas emplazadas en escenarios de desigualdad social

Autoras: Carla A. Villagran, Mariela Cestare

Correo electrónico: carla_villagran@hotmail.com, mcestare@hotmail.com

Este trabajo presenta resultados de una investigación que procuró describir las características que asumen las políticas curriculares desde la vida de la escuela. Desde la sociología política y especialmente desde la sociología del curriculum, se analizó la recepción y puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de la reforma del curriculum en Educación Secundaria en escuelas públicas de una localidad de la provincia de Santa Cruz.

En el marco de la temática propuesta en esta mesa, aquí se pretende abordar algunas características que asumen los procesos de reforma curricular en escuelas emplazadas en territorios atravesados por la desigualdad social. Sostenemos la centralidad que adquiere la confianza y el cuidado del vínculo con los sujetos de la escuela para una investigación de base etnográfica como ésta y, especialmente, comprometida con la comprensión de las duras realidades que atraviesan escuelas como las de este estudio. Escuelas que no sólo tienen que lidiar con el hecho de estar en barrios tildados como peligrosos, sino que también son caracterizadas por los docentes y estudiantes como “escuelas que no son escuelas”.

Palabras claves: Reforma curricular, escuelas, desigualdad, investigación socioeducativa

1. Introducción

Al inicio de la investigación¹⁶⁵ que aquí presentamos se seleccionaron algunas escuelas que conformarían la muestra. Entre esas escuelas seleccionadas, había dos que eran escuelas recientemente creadas. Cuando fuimos a esas escuelas, especialmente a una de ellas, nos preguntamos ¿Esta es la escuela? Una pregunta que luego en el transcurso del trabajo de campo encontraríamos que no era solo nuestra.

En el año 2013 se ponen en marcha en la provincia de Santa Cruz procesos de reforma educativa a nivel de las escuelas enmarcados en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. A partir de la sanción de la LEN, la provincia de Santa Cruz sanciona una nueva Ley Provincial de Educación en el año 2012. De manera que el Sistema Educativo provincial comienza a atravesar una serie de transformaciones en todos los niveles de enseñanza. Además del cambio en la estructura y organización pedagógica de los niveles, se promueve la elaboración de nuevos diseños curriculares acordes a la nueva estructura curricular y orientaciones de las escuelas. Si bien la investigación se ocupó de caracterizar cómo fueron esos procesos en educación primaria y secundaria, en esta oportunidad nos ocuparemos de lo acontecido en escuelas secundarias emplazadas en contextos de desigualdad social.

¹⁶⁵ Aquí presentamos algunos aspectos de una investigación que inició en el año 2013¹⁶⁵ y que aún continúa.

Entendemos a esos procesos de reforma como un continuo que incluye tanto las comunicaciones de las políticas a la escuela, es decir ese momento de llegada, así como el proceso más extenso que involucra la puesta en marcha en la vida escolar, el hacer diario.

Adquiere centralidad para este estudio la perspectiva cíclica en los estudios de curriculum. Esto es, las prácticas de reforma pensadas desde diferentes momentos que, en clave cíclica, siguiendo a Bowe, Ball y Gold (1992) involucran: por un lado, aquel en que se planifica en las agencias oficiales y llega a la escuela y por el otro, el proceso de hechura y puesta en acto a cargo de los sujetos en las escuelas. Si bien este segundo momento es continuidad del primero nos referimos a éstas prácticas en su larga duración.

2. Apuntes conceptuales acerca de las políticas curriculares

Proponemos el estudio de las políticas como procesos dinámicos y localizados, para ello la perspectiva cíclica formulada por Bowe, Ball & Gold (1992) para el análisis de la trayectoria de las políticas educativas se vuelve fundamental. Si bien aquí no atenderemos a la trayectoria completa de la política educativa, nos enfocaremos en el contexto de la práctica para analizar cómo la política cambia, se mueve y cómo va cambiando las cosas mientras se mueve (Ball en Avelar, 2016).

El estudio de las políticas curriculares en la vida escolar supone atender a cómo se comportan allí, cómo llegan, qué efectos producen, qué interpretaciones y traducciones en torno a ella se realizan, cómo se mueve y va movilizándose a su paso, en su puesta en acto, a los sujetos y a la vida escolar.

Si siguiendo a Popkewitz (2010) el curriculum remite a sistemas de razón que generan tesis culturales sobre los modos de vida e involucra prácticas de regulación de la vida escolar la pregunta por la puesta en acto de las políticas curriculares remite a los sistemas de reglas en tanto definen formas de hablar de la educación, quiénes pueden hacerlo, cómo se estructura la voluntad, cómo se producen los deseos y disposiciones y, vinculado a la noción productiva del poder, cómo se vislumbran posibilidades (Popkewitz, 1994, 1997).

Proponemos, asimismo, que los procesos de reforma del curriculum constituyen una línea central de las transformaciones que se están produciendo en los dispositivos pedagógicos y en los modos de regulación de la vida escolar. De alguna manera, desde fines del siglo XX, la reforma del curriculum se ha vuelto lo más estable de la política educativa.

Las políticas curriculares son entendidas aquí como aquellas políticas educativas que refieren específicamente al currículo y que representan un conjunto de decisiones legitimadas que inciden en las diversas dimensiones prácticas de la vida escolar. En tanto documento, estas políticas, adquieren la forma de disposiciones, acuerdos, planes, resoluciones, diseños curriculares, videos o spot oficiales, cuadernillos de difusión, cuadernos para el aula, entre otros.

Esta investigación se nutre de los aportes de las teorías e investigaciones de los estudios del curriculum en su vertiente crítica y pos-crítica. En este sentido buscamos romper con perspectivas verticalizadas y polarizadas del curriculum. Esto sería, romper con la idea de que el curriculum es, siguiendo a Lopes (2006),

(...) un paquete lanzado de arriba hacia abajo en las escuelas, determinado por los gobiernos, quedando a las escuelas apenas la implementación o la resistencia a ese paquete (p. 39. Traducción propia del portugués).

La escuela no implementa simplemente las políticas, las resiste, las procesa y moldea con/en las condiciones que cuenta, por ello también en la escuela tiene lugar la política, allí donde se juega y tensiona nuestra comprensión de la realidad, allí aparece siempre la dimensión política.

Entendemos que las políticas sobre el currículum son prácticas de acuerdo a la propuesta de Cassia y Carvalho porque:

(...) son acciones de determinados grupos políticos sobre determinadas cuestiones con la finalidad explícita de cambiar algo existente en algún campo de la expresión humana. O sea, las políticas son, necesariamente, prácticas personales y colectivas dentro de un campo cualquiera en el cual hay siempre luchas de posiciones diferentes y contrarias (2013, p. 340. Traducción propia del portugués).

De esta manera, las prácticas, las acciones convergen para la producción de las políticas curriculares. Hablamos de políticas curriculares en plural porque sostenemos que no existe una política coherente y sin contradicciones, sino todo lo contrario. Las políticas curriculares en una provincia, por ejemplo, expresan la articulación de otras políticas que no son solo educativas y que involucran otros niveles de determinación como ser nacional e incluso internacional.

3. Abordaje metodológico

En la investigación que aquí presentamos adquiere centralidad el enfoque etnográfico ((Batallán, 2007; Rockwell, 1995, 2011, 2013; Rockwell y Anderson-Levitt, 2015; Rockwell y Ezpeleta, 1983, 2007). Siguiendo a Rockwell y Anderson-Levitt (2015) sostenemos que las investigaciones en educación implican desarrollar una comprensión más profunda sobre lo que las escuelas hacen, dónde, cuándo y cómo ellas funcionan, es decir, investigaciones etnográficas que sean localizadas.

La unidad de análisis estuvo conformada por docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias públicas y privadas de la ciudad de Caleta Olivia. Como señalamos interesó en esta investigación, específicamente, capturar la experiencia de los docentes sobre la puesta en acto de la reforma del sistema educativo en su acontecimiento y sobre las políticas curriculares que tienen lugar en el presente en la Provincia de Santa Cruz en el marco de la reforma del sistema educativo.

La selección de las escuelas para la conformación de la muestra se realizó a partir de la estrategia de *selección basada en criterios* (Goetz y LeCompte, 1988). Este tipo de estrategia utilizada en investigación educativa, propiamente etnográfica, resalta el carácter abierto y flexible del proceso de investigación. La selección de las escuelas obedeció a dos criterios:

a. Criterio de fragmentación urbana y educativa. Se seleccionaron escuelas de acuerdo a la lejanía o cercanía del caso céntrico de la localidad. Estas escuelas se encuentran emplazadas en distintos fragmentos urbanos y atienden a poblaciones de diferentes sectores socioeconómicos. En el caso de las escuelas que se incluyen en este escrito, se ubican en sectores atravesados por la desigualdad social y que son vistos socialmente como los sectores más peligrosos y de mayor conflictividad de la localidad.

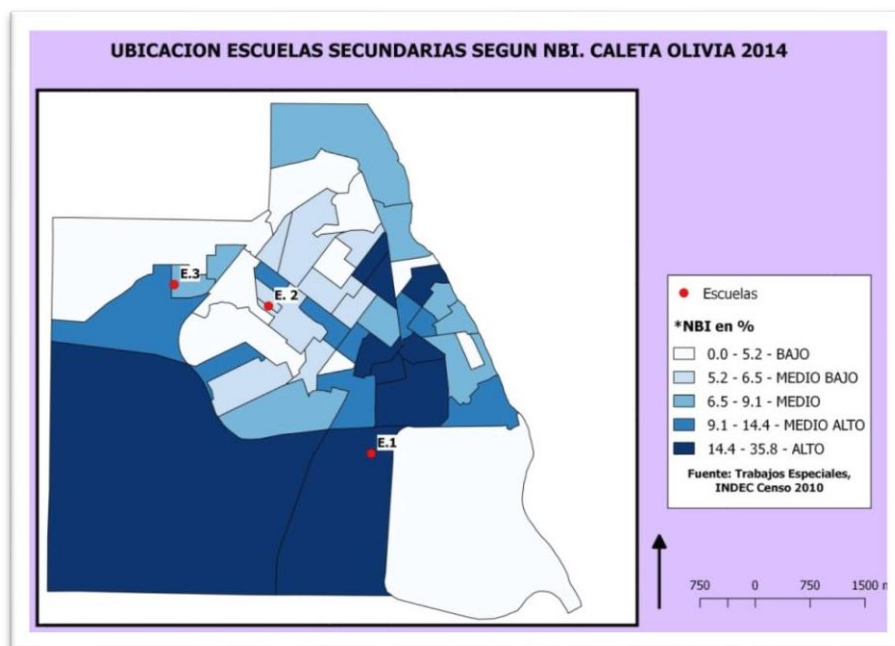
b. Criterio de “escuelas creadas con la reforma”. En la ciudad de Caleta Olivia (Provincia de Santa Cruz) se crearon en el año 2013, conjuntamente con la puesta en acto de la reforma, dos escuelas secundarias ubicadas en los fragmentos urbanos más alejados del centro. Por ello interesó especialmente realizar el trabajo de campo en esas escuelas porque comparten algunas características en común que más adelante serán presentadas, además de que fueron instaladas en los dos sectores más alejados del casco céntrico. Ambos signados por la desigualdad social y, especialmente uno de ellos, con los mayores índices de NBI¹⁶⁶ de la ciudad.

4. ¿Ésta es una escuela?

Como exponíamos al inicio de este escrito, la pregunta ¿Está es una escuela? resulta un interrogante compartido. Incluso, más que interrogante es una preocupación genuina de quienes trabajan y asisten a esas escuelas. Sostenemos que se trata de una pregunta política dirigida al diseño y puesta en acto (Ball, Maguire & Braun, 2012) de la reforma educativa en la Provincia de Santa Cruz. Una pregunta a la planificación, previsión y proyección que requiere la creación de una escuela en el marco de un proceso de reforma a nivel general. Sostenemos que el espacio es mucho más que un dato en un presente en el que las escuelas directamente no cuentan con él (Ginberg y Villagran, 2016). Las tres escuelas seleccionadas de la muestra se encuentran en la búsqueda de un espacio que habitar y haciendo espacio allí donde éste escasea.

Las tres escuelas que aquí llamaremos, a efectos de identificarlas, Escuela 1, 2 y 3, son escuelas que se ubican en sectores de la localidad de Caleta Olivia alejados del casco céntrico. Si bien los territorios en los que se emplazan no presentan características homogéneas, sí se podría decir que todos ellos se encuentran atravesados por la desigualdad social. Como vemos en el siguiente mapa, La Escuela 1 se ubica en un sector con un alto NBI, la Escuela 2 en un sector con medio bajo NBI y la Escuela 3 en un NBI entre un NBI medio y medio alto.

¹⁶⁶ Según datos del censo del INDEC del año 2010. En el marco del PDTS, del que participamos, se está llevando adelante un relevamiento y análisis georreferenciado de información social y educativa. Los análisis se realizan a partir de datos estadísticos educativos provinciales y nacionales y datos censales socioeconómicos del INDEC.



Mapa 1. Elaboración propia en base a datos obtenidos en el PDTs¹⁶⁷.

La Escuela 1 y la Escuela 3 fueron escuelas creadas por el Consejo Provincial de Educación (CPE) en el año 2013. El mismo año en el que se puso en acto a nivel de las instituciones escolares la reforma educativa enmarcada en la Ley Provincial de Educación N° 3305/12 y la Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional. Por ello, como veremos más adelante los entrevistados señalan las implicancias de hacer una escuela “de cero”. Por otra parte, la Escuela 2 tiene una antigüedad mayor a 20 años en la localidad y se emplaza en el corazón de tres planes de viviendas provinciales.

A continuación desarrollamos el análisis en torno a cómo es posible la escolarización en estas escuelas y, especialmente, con qué dificultades se encuentran día a día en un marco de reforma del Sistema Educativo.

“Es un gimnasio, no una escuela”

En las entrevistas fuimos observando cómo los estudiantes, docentes y rectores describían a sus escuelas. Sus expresiones nos impactaron al inicio del trabajo de campo y nos siguen impactando. Mucho más porque nos ponemos a pensar en que esta investigación comenzó en el año 2013 y estamos en el 2017 y la situación de precariedad de los edificios sigue siendo la misma en unos casos y, en otros, se continúa con el reclamo por el mismo. En estos últimos y en el mientras tanto la co-habitación con otra institución en el mismo edificio genera convivencias conflictivas.

¹⁶⁷ Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (538) “Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa del Golfo San Jorge. Primera Etapa: Escuela Secundaria”.

Tal vez la más elocuente de las descripciones la encontramos en la expresión de un estudiante que decía: *“Es un gimnasio no una escuela” (Estudiante-Escuela 1. Septiembre 2016)*¹⁶⁸. La Escuela 1 funciona desde su creación, en el año 2013, en el ex gimnasio de la escuela primaria del barrio en el que se ubica. A nivel provincial se determinó la cesión del edificio perteneciente a la primaria para la nueva secundaria que se crearía en el marco de la reforma educativa provincial. Esta situación generó tensiones entre ambos equipos directivos, que aún continúan. Por ello la mayoría de los sujetos que asisten a esa escuela se refieren a ella como un gimnasio y no a una escuela. “Darle formato de escuela” fue una tarea ardua del equipo directivo y los docentes, quienes tuvieron siempre como objetivo que los estudiantes sientan pertenencia y que el edificio se parezca lo más posible a una escuela:

“la primera necesidad es la falta del edificio propio. Nosotros desde el año 2013 que funciona el secundario estamos necesitando (...) la construcción de nuestro propio edificio para que la comunidad educativa se sienta con pertenencia. Todo el mundo sabe que funcionamos en un gimnasio, con muchas necesidades a la vista de aulas, de dependencias, de oficinas”. (Rector-Escuela 1. Septiembre 2016)

Vemos cómo tres docentes de esa escuela utilizan la referencia al gimnasio y la condición de préstamo para describirla:

“Y... escuela, primero que nada, y no gimnasio (...)” (Docente-Escuela 1. Septiembre 2016).

“(...) Es un gimnasio, sin calefacción, sin ventanas, sin cortinas y entra el agua de la lluvia” (Docente-Escuela 1. Septiembre 2016).

“Es un gimnasio prestado” (Docente-Escuela 1. Septiembre 2016).

También mencionan en su caracterización las problemáticas más frecuentes con las que conviven e intentan solucionar. La cuestión de la falta, no sólo de edificio propio, sino de servicios básicos y mobiliario estrictamente escolar, es un tema sensible para todos los sujetos de esa escuela. Así recuerda y explica la Vicerrectora de la Escuela 1 sobre cómo fue empezar en una escuela nueva creada en un gimnasio deportivo:

“no había nada. No teníamos mástil, no teníamos timbre. Cuando yo vine acá no teníamos ni escritorio, ni calefactor. No había nada. No sé cuánto tiempo habremos

¹⁶⁸ Las entrevistas a estudiantes fueron realizadas en el marco del Proyecto de Extensión de Curricularización “La radio de la escuela en la comunidad. Un espacio para la integración de saberes” realizado en el año 2016. Este proyecto involucró la realización de entrevistas por parte de estudiantes de los profesorados para la Educación Primaria y de Ciencias de la Educación.

estado acá en un aula, hasta que después empezaron a traer las cosas. (Vicerrectora Escuela 1. Diciembre de 2014)

La vicerrectora es enfática, sostiene “no había nada”. Expresión que en este escenario es casi como decir no había escuela siquiera. Cuando la escuela comienza a funcionar no tenía aulas sino espacios pequeños que eran destinados al guardado de elementos de educación física y de limpieza, tenía otros espacios pequeños para el funcionamiento de una secretaría, cocina y baños. En algunos de esos espacios se fueron armando las aulas, la rectoría, la preceptoría y la biblioteca. Otras aulas fueron “armadas” con durlok en los pasillos y hall de una de las entradas del gimnasio. En este sentido, vemos también cómo los estudiantes advierten la falta y demandan espacios escolares para habitar:

“No sé si ideal, pero al menos (...) con un gimnasio, aulas más aulas ¿no?, aulas más grandes, salas de laboratorios, sala de preceptores, de maestras y de biblioteca” (Estudiante-Escuela 1. Octubre 2016).

El estudiante en su enumeración de aquello que quisiera para su escuela, incluso, solicita un gimnasio. Porque si bien la escuela funciona en un gimnasio, ya no se puede usar como tal, no se pueden desarrollar las actividades deportivas cómodamente ya que interfiere con el dictado de clases en las aulas y con los horarios de recreo. Esto, porque todo se realiza en el mismo espacio. Pero si hay algo que destacar del relato del estudiante es lo que dice con relación a las aulas. Él dice que desearía “aulas más aulas”.

Por otra parte, con relación a la Escuela 2 es posible ver como también los docentes hablan de su escuela como una no escuela:

“esto es cualquier cosa, cualquier cosa menos una escuela. Es un desastre. No se puede en esas condiciones hacer estos cambios que nos vienen a decir de las materias y que se yo. Eso se construyó para un centro de salud, no fue pensado para escuela. No era esa su finalidad” (Docente-Escuela 2. Junio 2017).

La asimilación de la escuela a un desastre da cuenta de la precariedad del edificio y los problemas que día a día tienen que sortear. La docente señala que ese edificio no fue pensado para una escuela. Desde su diseño, fue construido como un centro de salud convertido luego en escuela. Ella le otorga un origen y una finalidad al edificio devenido en escuela. Esto la posiciona de manera particular frente a pensar el espacio como educativo como también frente a las decisiones que se toman desde los órganos de gobierno al otorgar espacios. Es un edificio chico al cual hace unos cinco años se le adosaron aulas en material de construcción en seco. No tiene gimnasio propio por lo que realizan las actividades de educación física en el sum de la institución. Nuevamente aparece la pregunta política al diseño y puesta en acto de la reforma. ¿Cómo hacer los cambios en estas condiciones? La docente está preguntando por las condiciones de factibilidad de realizar las transformaciones que se requiere desde las condiciones en su escuela, tal y como ella la vive:

“esta escuela no está en condiciones de dar clases. La mayoría de los arreglos que tiene fueron pagados por nosotros, los docentes. Que 100, que 150, que colaboremos con esto, que hagamos esto otro. Siempre juntando plata. Yo creo que ellos, el gobierno, no piensan en nosotros. No piensan en estas cosas que pasan en las escuelas. Faltan tantas cosas, que alguien se haga cargo. El año pasado nos hemos re cagado de frío, nos hemos helado. Las ventanas no tienen vidrios, te llenabas de tierra y frío. Hasta que a algunas les pusieron un plástico, así lo fueron solucionando. Es impresionante las chinches que hay, vos dabas clases y las ves ahí caminando en la pared o en las sillas. No sabes cómo los picaban a los chicos. Inclusive tenemos aulas que no tienen puertas. (Docente-Escuela 2. Junio 2017)

En un listado que parece ir empeorando con cada elemento que suma, la docente caracteriza cómo es su escuela. Esa escuela en la que se desempeña, esa escuela que intenta mejorar pagando arreglos, una escuela en la que pasa frío. Una escuela que resume en: no está en condiciones de dar clases. Y a la vez denuncia lo que cree respecto de las instancias gubernamentales, “ellos, el gobierno, no piensan en nosotros”. Reclama por que “alguien se haga cargo” y actúe para recomponer las condiciones y hacerlas propicias para el desarrollo de la tarea educativa. Por otro lado, la pelea por el espacio, por la creación o por la ocupación genera conflictos cotidianos, derrotero en el cual se menguan las posibilidades de realización de actividades y proyectos escolares,

“En la escuela se comparte la institución con un montón de cosas en el medio. La secretaria de la secundaria la tenés en la parte de primaria. Se viven peleando por el tema del espacio. El gimnasio lo usa la primaria una hora y a la siguiente la secundaria. Afecta mucho eso. Las actividades extracurriculares no las podés hacer porque la primaria lo usa. A la noche tampoco, hay actividades de primaria. (Supervisor-Escuela 3. Julio 2017)

En estos contextos en que la escuela es probablemente el único lugar de aprendizajes, de socialización, de actividades culturales y deportivas al que pueden acceder los estudiantes, las condiciones de realización están limitadas. Desde la institución se intenta crear otras posibilidades, entablan convenios con dependencias municipales para la utilización de los espacios, de hecho la escuela 1 utiliza espacios del Centro de Participación Comunal para realizar actividades. Son los sujetos quienes desarrollan estrategias para potenciar la tarea educativa.

Al decir de Grinberg (2009) la lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos es central para comprender los procesos de escolarización en el presente. Estas escuelas se forman y sostienen a partir de las gestiones de la comunidad y sus actores. Hacen, recrean y sostienen espacios para la enseñanza en lugares que no han sido pensados como tal. Procuran establecer consonancia entre lo que suponen las tareas a realizar por las instituciones en estos contextos y las condiciones para la realización de las mismas, para ello ponen en marcha la inventiva incesante para contrarrestar lo adverso de las situaciones que viven en el cotidiano.

“todo muy lindo en el escrito pero la realidad es otra, la escuela, la vivencia”. Poner en marcha una reforma en el marco de la LEN cuando lo básico no está

“pedimos tres aulas, ni siquiera un edificio completo. Hicimos un croquis (...) Diseñamos de cómo serían esas tres aulas (...) Pero no creemos que lo hagan” (Rectora-Escuela 3. Julio 2015).

“Hace dos años que la escuela cuenta con orientación en arte por lo cual también necesitamos los espacios físicos pertinentes para la realización de talleres de danza, de música, el laboratorio de físico químico que también tampoco lo tenemos, un aula y un área también para lo que sería el área de informática que tampoco lo tenemos así que fundamentalmente el aspecto edilicio es un punto muy débil que tenemos” (Rector-Escuela 1. Septiembre 2016)

“Actualmente tenemos dos cursos que funcionan en la tarde

Investigadora: ¿Por qué? ¿No alcanzan las aulas?

Asesora: claro. Esa ala que ves allá es la secundaria. Hay un cuarto numeroso. Un quinto que están ocupando todos los bancos. No hay lugar. No hay una silla que sobre” (Asesora-Escuela 3. Junio 2016)

Los sujetos, en tiempos apesurados, en situación de “sin” espacio y en escenarios cotidianos en donde se yuxtaponen una serie de asuntos, todos urgentes, participan de la puesta en marcha de políticas enmarcadas en la reforma escolar que tiene lugar en el presente en la provincia de Santa Cruz (Grinberg y Villagran, 2016). De lo que estamos hablando es de que se trata de la acción, de que estamos llamados a hacer y hacernos (Grinberg, 2009).

Entonces, *“diseñamos, pedimos, hicimos, creemos, pensamos, necesitamos, sabemos, esperamos, elegimos”*, son acciones que día a día emprenden los sujetos en estas *escuelas no tan escuelas*. Diagnosticar las necesidades que tiene la institución y a partir de allí analizar las posibilidades que brinda el espacio, proponer esbozos de ampliación edilicia son tareas que exceden a lo propio de la enseñanza, pero que los docentes se sienten impelidos a emprender. Como también el reclamo para poder dar respuesta a lo que requiere la implementación de la nueva orientación. La puesta en marcha de la orientación artística requiere de elementos específicos, de espacios destinados y acondicionados a tal fin.

El rector de una de las escuelas expresaba:

“a veces no sé con qué carta voy a jugar, pero bueno elegimos estar en este lugar. Y cuando nos damos la cara contra la pared, todo muy lindo en el escrito pero la realidad es otra, la escuela, la vivencia” (Lorenzo- Rector Escuela Secundaria 1- Mayo de 2014
La cotidianeidad los pone frente a situaciones de desolación ante la cual no saben *“con que carta jugar”* pero la responsabilización de la propia acción los sacude frente a la

imposición a sí mismos pues “*elegimos estar en este lugar*”. La acción se vuelve instauradora. Toma cuerpo la lógica en la que más allá de las condiciones en que desenvuelvan su trabajo, los actores escolares son responsables, o así lo sienten, del éxito o del fracaso de la reforma y su implementación.

Quizás podemos pensar que no es central al momento de la decisión política de otorgar estos espacios las consideraciones sobre las propiedades pedagógicas del espacio, lo adecuado o no del mismo, la acústica del lugar, la iluminación, la ventilación, la distribución del espacio, las dependencias. Sabemos por lo que dicen los actores que lo *básico no está*, y recuperando la expresión de una de las entrevistadas es lo que hay que *formatear*. En algunos casos desde el principio, “*no teníamos mástil*”. En estos contextos el hacer escuela es una tarea conjunta de la comunidad. El no hacer implica el retroceso y la parálisis. De lo que se trata es de ponerse en movimiento con otros. La iniciativa de los actores pasa a primer plano junto con el compromiso con la institución y los objetivos de la comunidad educativa.

5. Conclusiones

En este trabajo pretendimos abordar las características que asumen los procesos de reforma curricular en escuelas emplazadas en territorios atravesados por la desigualdad. En los relatos nos encontramos con actores y sus acciones “creando escuelas” en espacios otorgados que no reúnen condiciones para el funcionamiento de tales pero que, recuperando las expresiones de una docente, fue necesario “*darle formato de escuela*”. Hacer del gimnasio una escuela con orientación en Artes, de un Centro de Salud una escuela, hacer de una escuela dos para que funcionen en forma paralela. Estas acciones son prerrogativa de la comunidad educativa y sus actores que asumen la responsabilización de llevar adelante la escolarización y la implementación de la reforma en condiciones adversas. Asumen un papel activo en defensa de los objetivos que se trazan como institución. Allí se abre todo un campo de acciones posibles en que las decisiones de políticas curriculares son asumidas a partir de la administración razonable de los recursos que puedan darse, ya sean materiales o simbólicos, en un contexto que los entiende como autónomos y responsables, más allá de las condiciones objetivas que posean.

Bibliografía

- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S, Maguire, M. & Braun, A. (2012) *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Bs. As: Paidós.

- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Cássia, R. y Carvalho, J. (2013) Políticas e práticas curriculares – diferentes perspectivas de análise. *Currículo Sem Fronteiras*. Vol. 13, N° 3. Pp. 340–345.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Grinberg, S. (et. al.) (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bs. As: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Grinberg, S. y Villagran, C. (2016) Poner en marcha una reforma en escuelas sin espacios. Relatos de escuelas libradas a su suerte en la Patagonia argentina En CLEMENT, UTE; OELSNER, VERÓNICA. *Ihrem Schicksal überlassene Schulen: Schulreform und Raummangel in Patagonien.. Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum* :Springer.
- Lopes, A. C. (2006) Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, N° 2. Pp.33-52.
- Popkewitz, T. (1994b) *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1997) La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.N°29. Pp. 89-109.
- Rockwell, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. 1ª reimp. Bs. As.: Paidós.
- Rockwell, E. (2013) El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- Rockwell, E. (coord.) (1995) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. y Anderson-Levitt, K. (2015) Importantes corrientes de pesquisa etnográfica sobre educação: maiorias, minorias emigrações através das Américas. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1129-1135, dez. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508148880>.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007) Aescola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez.

Título: Las políticas de evaluación del desempeño de los docentes de educación primaria. Los casos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires(Argentina), la Región Central(Chile) y Montevideo(Uruguay)

Autora: Ana Romina Sneider

Correo electrónico: julietafeliz76@gmail.com

El presente trabajo tiene por objeto compartir los avances de un proyecto de investigación en desarrollo en el marco de la tesis correspondiente a la “Maestría en Política y Gestión de la Educación” (UNLu), titulado: “Las políticas de evaluación del desempeño de los docentes de educación primaria implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Metropolitana de Santiago (Chile) y Montevideo (Uruguay) a partir de 2003”.

El proyecto de investigación parte de la necesidad de conocer, comprender y analizar comparativamente las políticas de evaluación de los docentes de nivel primario implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Central (Chile) y Montevideo (Uruguay) a partir de 2003.

Pretende identificar y analizar las principales tendencias y concepciones que sustentan la evaluación de los docentes en las tres jurisdicciones, abordando este estudio desde las dimensiones política y pedagógico-didáctica.

En este sentido, los objetivos establecidos refieren, primeramente, al análisis de las concepciones políticas y pedagógico- didácticas que subyacen en la normativa referente a la evaluación del desempeño de los docentes de nivel primario. En segundo lugar, remiten a la pertinencia, validez y confiabilidad de los instrumentos elaborados para la evaluación del desempeño de los docentes del nivel primario respecto de los objetivos explicitados en la normativa sobre evaluación de docentes. Por último, se intenta comprender y analizar la manera en la que influyen los informes y recomendaciones de los Organismos Internacionales en la formulación de políticas de evaluación de los docentes del nivel primario en los casos estudiados.

Palabras claves: políticas, evaluación, docentes, instrumentos, calidad

La continuidad del trabajo investigativo: líneas que orientan la investigación en desarrollo

El análisis iniciado durante el desarrollo de la investigación “Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comparación con el caso chileno”¹⁶⁹ en torno a las políticas de evaluación de los docentes implementadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Chile durante las últimas décadas, logró despertar interrogantes acerca de una serie de lineamientos sobre los cuales continuar investigado. Es la intención de este trabajo, compartir las líneas que orientan el estudio en curso, los avances en su desarrollo y algunos de los resultados parciales del mismo.

¹⁶⁹ Esta investigación se desarrolló en el marco de una beca de investigación, categoría perfeccionamiento, otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLu). Fue dirigida por la Prof. Susana Vior y Co dirigida por la Mg. Mónica Insaurralde.

Las reformas educativas en América Latina a partir de la década del 90, rasgos comunes y divergentes de su implementación en los casos estudiados

El auge en la implantación de políticas educativas de corte neoliberal en Argentina y Chile se ha dado en diferentes momentos históricos, con una secuencia de medidas coincidentes, que estuvieron orientadas por una concepción mercantilista de la educación. En el caso uruguayo, si bien hubo un periodo de reformas estructurales que tuvo como ejes centrales muchos de los postulados que sostuvieron las reformas de sus países vecinos, se diferenció de ellos en cuestiones sustanciales.

En este sentido, la descentralización y transferencia de los sistemas educativos en Argentina y en Chile, giraron en torno a criterios administrativos relacionados con la búsqueda de mayor eficiencia y eficacia, nociones vinculadas a la búsqueda de una mayor productividad, cuestión íntimamente ligada con una racionalidad económica.

En el caso chileno, la municipalización de los servicios educativos se originó en el contexto dictatorial, que comenzó en 1973, e implicó la designación de funcionarios municipales por parte del poder central, lo que determinó un mayor control, autoritarismo y pérdida de autonomía del colectivo docente. Al hacer un análisis acerca de la posible relación entre la descentralización y la posibilidad de una mayor eficiencia de lo educativo, Beltrán Llavador (2000) expresa:

...con la eficiencia erigida como principio, la descentralización tratará de introducir elementos de control allá donde quedan espacios para la autonomía y, por tanto, posibilidades de obtener resultados divergentes; porque para el resto de los espacios ya existen fuerzas mercantiles más homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza que las directivas centrales... (Beltrán Llavador: 3).

En Chile, la regionalización y posterior municipalización de los establecimientos educativos, en parte, tuvo como justificación la desburocratización del sistema. Sin embargo, debemos especificar que la participación en el contexto del régimen autoritario tuvo dos funciones específicas: por un lado, el apoyo a la autoridad comunal (Alcalde) y, por otro, el control de su labor dentro de la comuna. Para ello, se estableció como mecanismo de participación el Consejo de Desarrollo Comunal (CODECO), en el que organismos intermedios tendrían una labor de asesoramiento al Alcalde. La función de asesoría asignada a este Consejo, lejos de ser entendida como un modo de “participación real”¹⁷⁰ en la toma de decisiones políticas a nivel comunal, debe ser entendida como parte del proceso de legitimación de quienes ejercieron el poder en ese espacio. Debido al financiamiento insuficiente otorgado desde el gobierno central, cada municipio debió responder a las deficiencias producidas de acuerdo a sus propias capacidades económicas. “Con la descentralización, los municipios debieron asumir nuevas funciones y responsabilidades; sin embargo, la mayoría de ellos carecía de las capacidades técnicas y

¹⁷⁰ Entendemos que la participación real “...ocurre cuando los miembros de una institución o grupo, a través de sus acciones inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en la naturaleza de las decisiones” (Sirvent, 1998:10).

administrativas” (CTERA, CNET, Colegio de Profesores, AFUTU- FENAPES y LPP, 2005: 338).

Por otra parte, a partir de la descentralización, las condiciones laborales de los docentes pasaron a estar reguladas por el Código del Trabajo, lo que significó la variación de las condiciones salariales entre los municipios y el debilitamiento de la garantía de estabilidad laboral. En relación a la posibilidad de una organización sindical del magisterio, la descentralización fue un obstáculo más, anclando a los docentes a una organización comunal, escindida de ámbitos de participación más amplios.

En el caso de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires¹⁷¹, esta jurisdicción se había visto afectada por la transferencia de los servicios educativos del nivel pre-primario y primario¹⁷², realizada a partir de una decisión unilateral impulsada por el Ministerio de Economía entre 1976 y 1978. Al igual que en el contexto chileno, esta medida se fundamentó en la necesidad de una desburocratización del sistema educativo y la conveniencia de que los gobiernos provinciales se responsabilizaran de la conducción técnico-administrativa¹⁷³. En 1990 el Poder Ejecutivo Nacional presenta un nuevo proyecto de transferencia a través del Senado. En esta oportunidad se trataba de transferir los servicios educativos de nivel medio (bachillerato, comercial y educación técnica) y los institutos de nivel superior no universitario. Esta propuesta se fundamentaría en la necesidad de desburocratizar y mejorar la calidad de la educación.

El proyecto presentado en 1990 e implementado tras la sanción de la Ley 24.049/92, no tuvo presentes los antecedentes de la transferencia de los servicios de educación pre-primaria y primaria y sus consecuencias en las diferentes provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (MCBA). Tampoco consideró la situación educativa heterogénea que se presentaba en las diferentes provincias con relación al número de establecimientos oficiales nacionales y privados a transferir. Acerca de la administración de los recursos financieros, luego del proceso de transferencias en el ámbito de la entonces MCBA, un documento elaborado por Lila Toranzos, señalaba:

Es necesario tener en cuenta que excepto los salarios docentes y una mínima caja chica, la totalidad de los recursos financieros destinados a las escuelas son administrados por las cooperadoras. Esto implica, por una parte, una particular concepción de descentralización administrativa que, lejos de promover criterios equitativos de distribución, fomenta la profundización de desigualdades que actualmente presenta el sistema educativo (Toranzos, 1995: 8).

¹⁷¹ Esta denominación tuvo vigencia en esta jurisdicción hasta el año 1994, en que cobra autonomía, eligiendo por primera vez sus gobernantes.

¹⁷² Esto fue posible a partir de la sanción de los Decretos 21.809/78 y 21.810/78 del gobierno de facto, que establecía la transferencia de los servicios educativos del nivel primario y pre-primario a todas las jurisdicciones provinciales, Territorio de Tierra del Fuego y MCBA.

¹⁷³ La nota al Poder Ejecutivo que acompañó el Proyecto de Ley N° 21809 expresaba: “...Nadie mejor que los gobiernos provinciales para llevar al mejor nivel la conducción técnico administrativa que la enseñanza debe alcanzar con sensibilidad local y cierta. La pesada mecánica de que disponemos lesiona seriamente a la escuela de todo el país y torna improductivo el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Otra de las medidas que encontramos coincidentes en los contextos argentino y chileno fue la paulatina y creciente privatización de gran parte del sistema educativo. En el caso chileno, la promulgación de la Carta Constitucional en 1980 legitimó y ratificó un cambio en el papel principal que el Estado había tenido en periodos anteriores con relación al sostenimiento de la educación, adoptando un rol subsidiario, al ceder a manos privadas su responsabilidad en el financiamiento de gran parte del sistema educativo. Esto significó un gran incentivo al desarrollo del sector particular subvencionado, incluso durante los gobiernos de la concertación, pasando de atender el 15% de la matrícula en 1981, al 36% en 2000 y 43% en 2005 (Assaél e Inzunza, 2008).

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), la agudización de las diferencias cuantitativas y cualitativas entre los establecimientos educativos jurisdiccionales tras las políticas de transferencia, ahondaron las diferencias entre el sector privado y el estatal, obteniendo el primero un mayor impulso. Esto se pudo visualizar a mediano plazo, a partir de la lectura de los índices de crecimiento de la matrícula durante la década de 2000 en el sector privado:

... se puede verificar un crecimiento sostenido en la matrícula total del sistema en el Nivel Primario Común de entre un 0,5% y un 1% por año, principalmente a partir de 2004. Mientras que el sector de Gestión Estatal registra una reducción de la matrícula del 5,56% en el período 2004 - 2011, la matrícula en el sector de Gestión Privada registra un crecimiento total del 20% para el mismo período (Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, 2013: 11).

A diferencia de los dos casos citados, Uruguay ha transitado en primer término un periodo de reformas (1985-1994) que, sobre todo, apuntaron a la democratización del sistema educativo luego del periodo de facto, vinculadas primordialmente a la expansión de la educación básica y media a través de cambios curriculares, la consolidación y legitimación de organismos de gobierno como la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el desarrollo de investigaciones en el campo de la educación tendientes a la elaboración de diagnósticos certeros sobre las principales fortalezas y falencias del sistema educativo. El siguiente periodo, correspondiente a la segunda administración Sanguinetti (1995-2000), instauró una reforma sistémica que tuvo como principios rectores la mejora de la calidad de la educación, la búsqueda de la equidad educativa, la modernización de la gestión de la enseñanza y una mayor atención a la formación de los docentes. En contraposición a los casos de Argentina y Chile, Uruguay no adoptó como medida la descentralización de la educación ni la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones. La adopción de decisiones relativas a lo educativo y la administración del sistema continuaron centralizadas. Por otra parte, este país se diferenció por el mantenimiento de los índices de matriculación en el sector privado respecto de periodos anteriores y la defensa a ultranza de un sistema educativo estatal, reafirmando un fuerte papel del Estado en la responsabilidad de la educación. En este sentido, Rama (1998) expresaba:

El estado de situación, las orientaciones y objetivos de la Reforma apuntan a refundar el rol de la educación como factor formador de una conciencia cultural y científica orientada

a elevar la calidad de los recursos humanos, atenuador de la desigualdad social y la pobreza, dinamizador de los canales de movilidad social y modernizador de las relaciones con los contextos productivos y laborales. El logro de estos objetivos (...) nos remite a un problema de compatibilidad e integración en un proyecto educativo común, pero en realidad su devenir, y en gran medida su proyección y perdurabilidad, están inextricablemente asociados a una fuerte presencia del Estado como conductor garante de este proceso. (Rama, 1998: 16)

La participación de las organizaciones de la sociedad civil y los sindicatos de los docentes en la definición de las políticas de evaluación

Hemos podido identificar y analizar tanto en Argentina como en Chile, a partir de la última década, la implantación de políticas educacionales sostenidas desde el neoliberalismo de tercera vía, proyecto político que se constituyó en el programa encargado de redefinir las estrategias de legitimación del capitalismo, a través de la presentación de una nueva agenda política y económica a nivel mundial. Coincidiendo con de Souza y Martins (2009) sostenemos que la Tercera Vía "...puede presentarse como un programa comprometido con la actualización del proyecto burgués de sociedad y por la generación de una pedagogía cuya tendencia es la de crear una unidad moral e intelectual comprometida con esta misma concepción" (de Souza Lima y Martins, 2009: 69).

Cabe mencionar que tanto en el caso chileno como en el caso de la CABA, se ha podido visualizar una importante incidencia de las acciones de las organizaciones de la sociedad civil y de las orientaciones de los organismos internacionales en la promoción y determinación de políticas de evaluación. Debemos destacar que los encuentros organizados por el Ministerio de Educación de la CABA acerca de la evaluación de los docentes estuvieron caracterizados por la falta de pluralidad de voces en el debate sobre el tema, encontrándose fuera de la convocatoria los sindicatos y especialistas del campo académico que pudieran expresar diferentes posiciones respecto de la oficial. En este sentido, debemos señalar que las posibilidades de instauración de sistemas de evaluación del desempeño docente que impliquen consecuencias en la estabilidad, jerarquización y percepción de salarios diferenciados por parte de los docentes se ven influenciadas, en parte, por la intervención de la organización sindical del colectivo docente.

El papel de las organizaciones de la sociedad civil en la determinación de políticas de evaluación se pudo percibir en el Seminario "¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?"¹⁷⁴, desarrollado en 2010 en la CABA. Este encuentro estuvo organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Formar Foundation, el Centro de Estudios de Políticas Públicas y el Proyecto Educar 2050 (Asociación para la mejora de la educación en la Argentina). Entre

¹⁷⁴ Antecediendo a este encuentro, el IPE /UNESCO Buenos Aires organizó en 2002 el Seminario Internacional "La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica". El mismo se realizó en Santiago (Chile) y allí asistieron líderes políticos y ministros de educación de la región, comunicadores sociales y especialistas en evaluación.

las ideas vertidas durante este encuentro se expresó que “En la nueva agenda¹⁷⁵, se busca que el Estado deje de controlar las acciones de los actores del sistema por “proceso”, para proponerles objetivos y metas y supervisar los “resultados” alcanzados.”(Iaies, 2010: 8)

Entendemos que el énfasis en el logro de metas y resultados alude a un discurso basado en la lógica mercantilista, concentrado en la consecución de productos o resultados. Resulta llamativo que en un encuentro organizado por el Ministerio de Educación de la CABA, se explicita la intención de sostener una evaluación por resultados, negando la posibilidad de una evaluación de procesos de manera taxativa, cuando la normativa jurisdiccional alude a una evaluación procesual¹⁷⁶. Además, siguiendo la misma lógica, se responsabiliza a los equipos de conducción en el logro de las metas planteadas apelando a un discurso gerencial fundado en una lógica técnico- burocrática.

La apelación que se hace a la responsabilidad de los docentes por sus acciones, podría vincularse con la idea que la Tercera Vía pregona: “...el gobierno debe mantener un papel de regulador, un facilitador, proporcionando recursos para que los ciudadanos asuman la responsabilidad por la consecuencia de sus actos” (Giddens en de Souza Lima y Martins, 2009: 62).

Por otra parte, en el mismo encuentro se menciona la necesidad del diseño de políticas que consideren la posibilidad de vincular la evaluación de los docentes con incentivos: La tarea de reconfiguración del modelo, implica un fuerte desafío para los estados que deben vincular nuevas formas de diseño de políticas, a mecanismos de evaluación renovados y dispositivos de incentivos asociados al logro de las metas propuestas (Iaies, 2010: 8).

Consideramos que la evaluación de los docentes a partir de la inclusión de incentivos al mérito no aporta a la consideración de los procesos de evaluación como instancias que permitan a los docentes comprender su práctica como objeto de reflexión. Contrariamente, estimulan la competencia al interior de las instituciones, generando situaciones de individualización que comprometen la posibilidad de una tarea colaborativa entre los docentes.

En el caso chileno, el Colegio de Profesores se ha mantenido con cierta pasividad frente a la progresiva disminución de los derechos laborales de los docentes a partir de la implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño de los Docentes, diferenciándose del papel activo de algunos de los sindicatos porteños, que resisten la

¹⁷⁵ Se entiende por agenda de gobierno al “...conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar o han considerado que tienen que actuar” (Aguilar Villanueva, 1993: 29).

¹⁷⁶ El Marco General para la evaluación del personal docente, anexo a la Resolución 270/04 expresa: “De acuerdo con el consenso existente acerca del valor del seguimiento sistemático de los procesos de aprendizaje o institucionales “en tiempo real”, la llamada evaluación “formativa” tiene el objetivo de valorar segmentos más pequeños de los procesos (etapas, aspectos específicos de trabajo como un proyecto, por ejemplo) para detectar los aspectos más logrados de la tarea y aquellos que deben ser reorientados para asegurar el logro de los objetivos propuestos”.

implementación de políticas de evaluación basadas en la lógica de la rendición de cuentas¹⁷⁷.

El caso uruguayo muestra durante los últimos quince años sendas diferencias respecto de los dos casos citados anteriormente tanto en vinculación con la posibilidad de participación de diferentes sectores en la definición de políticas educacionales como de la orientación de un sistema de evaluación de los docentes, que muestra una articulación importante con el sistema formador y se sostendría en concepciones vinculadas con una evaluación de tipo formativa.

Si bien, como ya mencionáramos, durante la década del 90 se ha llevado en Uruguay una reforma educativa sistémica, esto no incluyó la sanción de una ley marco que regulara el sistema educativo. Fue entonces que desde 2005 se convocó a un debate educativo organizado por la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), en el que participaron a través de asambleas territoriales, populares y sectoriales distintos actores. Según Betancur (2007), el proceso fue ambicioso en cuanto a la expectativa de efectiva participación ciudadana, teniendo un peso sustantivo los aportes escritos de asociaciones sindicales y organizaciones de base territorial que sistematizaron las contribuciones de más de setecientas asambleas territoriales. El discurso de los sindicatos se centró en tres cuestiones fundamentales: “la defensa de la educación pública, el reconocimiento de un sistema en crisis y la democratización del sistema educativo” (Betancur, 2007:173). Por su parte, desde una perspectiva minoritaria, la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC) argumentó como demandas fundamentales la descentralización y autonomía de gestión de los centros educativos privados para plasmar sus propios proyectos curriculares y, por otra parte, la posibilidad de financiamiento estatal a las instituciones privadas como forma de gestión particular dentro del sistema público.

En 2006 el periodo de debate culminó en un Congreso Nacional de Educación en el que se aprobaron resoluciones claramente vinculadas a las aspiraciones de los sindicatos docentes y de los estudiantes universitarios, entre ellas: la demanda de autonomía y cogobierno de docentes, padres, estudiantes y funcionarios, la consideración favorable de un nivel de descentralización entendida como “derecho de cada centro educativo a organizar y desarrollar su propio proyecto de trabajo, otorgando prioridad para ello a la relación con su entorno”(Betancur, 2007: 175) y el ferviente rechazo a cualquier tipo de subvención o financiamiento estatal a las instituciones privadas.

En diciembre de 2008 se sanciona la Ley General de Educación (18437), la cual establece la creación de un Instituto Nacional de Evaluación Educativa, cuyo objetivo es “tendrá como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas”(LGE, 2008, art.115). Por otra parte, en 2014 a través de la Circular 21/14 se establece la necesidad de una evaluación de los docentes de carácter formativa. Normativas posteriores complementan la circular citada, presentando un sistema de evaluación en línea de los docentes y

¹⁷⁷ Aunque con distintos posicionamientos respecto del tema, la UTE y Ademys /CTA fueron los sindicatos que se manifestaron a través de diversos documentos en contra de la implementación de un sistema de evaluación de los docentes en la CABA basado en la rendición de cuentas.

orientando líneas de acción a seguir por directivos y supervisores durante el proceso de evaluación.

A partir tanto de la lectura de la normativa como de la información recolectada durante el trabajo de campo, se podría dar cuenta de un proceso de evaluación de los docentes que se encuentra articulado con el mismo proceso formativo y de jerarquización de la profesión, lo que se condice con la intencionalidad formativa del mismo que se enuncia, y que lo diferencia de las propuestas de evaluación implementadas tanto en Chile como en Argentina.

Los instrumentos y los criterios de evaluación adoptados en la evaluación de los docentes

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, en el caso chileno se observa la presencia de múltiples formas de registro de la práctica pedagógica¹⁷⁸ con la recolección de evidencias, orientadas al control de la tarea desarrollada por los docentes. La elaboración del portafolio como un mero formulario a completar por el docente, tergiversa y le quita el potencial que posee como instrumento que posibilita la reflexión y el mejoramiento de la práctica docente. Teitel y Ricci (2003), recuperando el sentido original del portafolio presentado por Shulman en 1987 al Consejo Nacional de Estándares de Docencia Profesional (NBPTS, National Board of Professional Teaching Standards Junta de Estándares), expresan:

El desarrollo del portafolio debe ser un proceso voluntario “del principio al fin”, propiedad de los docentes y no para ser utilizado con fines evaluativos. La mejor manera de anular su valor es hacerlo obligatorio o utilizarlo para evaluar. Los beneficios clave se perderían si la cultura reflexiva del desarrollo profesional fuera reemplazada por una “cultura de la obediencia”, en la que los docentes actúan reuniendo materiales según una lista preestablecida (Teitel y Ricci en Lyons, 2003: 206).

Coincidiendo con este planteo, Bird (1997) incluye en su análisis acerca de la potencialidad de la utilización de portafolios para la mejora del desarrollo profesional, la idea de que la utilización de portafolios va más allá de su instrumentación técnica. En su lugar, dice el autor, debe tenerse en cuenta que la potencialidad de su uso debe incluir el análisis del contexto político, organizativo y profesional en que se utiliza.

Con relación a esto, la adopción del portafolio como instrumento de evaluación del desempeño de los docentes en Chile difiere y desvirtúa su intencionalidad original de acompañamiento del proceso de enseñanza, ya que no permite que se presenten instancias de retroalimentación entre los participantes del proceso de evaluación. Por otra parte, la estructura preestablecida del portafolio, en este caso, no promueve la autonomía del docente, en tanto que no le permite seleccionar qué materiales presentar ni le permite delinear categorías de análisis didáctico de sus intervenciones, más allá de las preestablecidas.

¹⁷⁸ Ellos son: entrevista realizada por el evaluador par, portafolio, grabación de una clase y autoevaluación.

En cuanto a la corrección de los portafolios, debemos señalar que quienes acceden al puesto de corrector, tras postularse a concurso público, se encuentran limitados a la corrección de los instrumentos a partir de los criterios estandarizados. En este sentido, su papel se podría asemejar al de un evaluador que responde a una evaluación de tipo burocrático, subestimándose su capacidad como profesional para realizar un análisis fundado de los instrumentos de evaluación. Según Mc Donald (1989) el evaluador ...acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que los ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política (...) No posee independencia ni control alguno sobre la utilización de su información (...) El informe es propiedad de la burocracia y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son “servicio”, “utilidad” y “eficacia” (Mc Donald, 1989: 474)

La adopción del portafolio ha sido propuesta en el marco de un proceso de evaluación voluntaria desarrollado en el año 2011 en la CABA. Sin embargo, a partir de entrevistas realizadas, hemos podido saber que al momento de desarrollarse la instancia de evaluación, el instrumento presentado no guardaba relación con las características propias del portafolio.

Aunque el portafolios es un instrumento mencionado en varios documentos oficiales como fuente de reflexión sobre la labor de los docentes, el instrumento utilizado para la evaluación regular de los docentes en la CABA se trata de un “Informe de evaluación del desempeño del personal docente”, acerca del cual podemos hacer varias consideraciones. En primer lugar, el instrumento presenta una escala de calificación conceptual. A partir de las entrevistas realizadas pudimos identificar que muchas veces depende del directivo a cargo de la institución el grado de participación que se le da al docente en la construcción del concepto. También depende de ellos la dinámica de retroalimentación que se desarrolle al momento de comunicar la calificación obtenida. Debemos destacar que la normativa vigente no contempla espacios de intercambio entre docentes calificados y directivos, cuestión que estaba establecida con antelación a la sanción de la Ley 4109/11 en el Estatuto del Docente de la CABA y fue omitida posteriormente. Por otra parte, si bien el instrumento concibe ejes y dimensiones que atienden a la complejidad que entraña el proceso de enseñanza, la evaluación no deja de ser una instancia individual. Esto se da a pesar de que en las instituciones existen instancias de trabajo colectivo, por ejemplo, en el caso del trabajo entre docentes y coordinadores de ciclo o entre docentes y capacitadores. Por último, contrariamente a lo explicitado en los documentos ministeriales, que manifestaban la pretensión de diferenciar la política de evaluación de los docentes implementada desde 2003 de la desarrollada durante los años 70, basada en la evaluación de aptitudes. A partir de la lectura del instrumento que actualmente se utiliza, se percibe un retorno a esos mismos criterios, un intento por evaluar las tareas del docente en contexto y, a su vez, las aptitudes para ejercer la tarea docente.

Debe mencionarse, además, que a partir de la Ley de Juntas de Clasificación (4109/11), que modificó aspectos relativos a la evaluación del docente en el Estatuto del Docente de la CABA, se disminuye el grado de incidencia de los docentes en la determinación de su calificación y el concepto obtenido ya que anteriormente se concebía una instancia de

autoevaluación que actualmente el instrumento no presenta. Por una parte, se excluye al docente del proceso de evaluación como agente que puede emitir un juicio acerca de su desempeño y, por otra parte, se incorpora la figura del supervisor como participante en el proceso de evaluación de los docentes. Es importante atender a la posibilidad de autoevaluación por parte del docente, como un proceso en el cual pueden establecerse acuerdos colectivos acerca de intereses y valores compartidos que propicien una “reconceptualización de su tarea, y (a) reconocer los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica” (Palou de Maté en Camilloni y otras, 1998: 113).

Es de destacarse que en ambos casos estudiados hemos encontrado algunas recurrencias en torno a los criterios tenidos en cuenta para la evaluación de los docentes. Por ejemplo, se otorga especial importancia al desarrollo de las previsiones o planificaciones de la práctica docente, considerándose la coherencia de éstas con los documentos curriculares establecidos. La evaluación se constituye, entonces, en un mecanismo de control de la adopción de las prescripciones curriculares, limitando la posibilidad de toma de decisiones de los docentes en sus prácticas de enseñanza.

Tanto en Chile como en la CABA los instrumentos de evaluación de los docentes hacen mención a la creación de un determinado clima áulico, en el que se respete la diversidad, se consideren las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, se promueva la equidad y la retención de la matrícula, de acuerdo a las particularidades de los estudiantes teniendo en cuenta su situación económica, cultural, familiar, etc. Podría interpretarse que se impulsa la responsabilización del docente como garante de las condiciones necesarias para que se den resultados de aprendizaje favorables, sin evaluarse el contexto y las desigualdades estructurales que influyen en ellos.

En el caso de Uruguay, el instrumento de evaluación llamado “Visita de Evaluación”, es completado por el Inspector departamental en cada una de las visitas que realiza al docente. En este instrumento se enuncian primeramente los datos del docente visitado, curso del que es responsable, los datos de la visita (día en que se desarrolla, hora, área que se observa) y datos relativos a las características del alumnado.

Dentro de las dimensiones de análisis e indicadores especificados para evaluar la clase, se encuentran: Enseñanza (planificación, organización, desarrollo profesional, intervención docente, atención a la individualidad), Aprendizaje (Logros alcanzados en el proceso, actitud del niño frente al aprendizaje), Vínculos (Clima del aula, trabajo colaborativo, redes y comunidades de aprendizaje).

Debe considerarse que luego de la observación de clase, se desarrolla un proceso de retroalimentación en el que participan el docente, la/el inspectora/or y el personal directivo. Luego de la primera visita, que suele ser una “clase modelo” impartida por el inspector, se realizan sugerencias didácticas al docente de acuerdo a las características del alumnado y el entorno institucional. Las visitas posteriores permiten observar de qué manera influye o impacta la intervención del docente en la posibilidad de aprendizajes por parte de los alumnos. Una vez realizadas las visitas, las Juntas Calificadoras deliberan la calificación correspondiente al docente, incluyendo otras categorías vinculadas con su formación durante el ejercicio, su labor como docente formador de docentes noveles y su

participación en actividades institucionales. Es de destacar que desde 2014 las Juntas de Calificación se encuentran integradas, además de por inspectores, por directivos y docentes que tienen voz y voto en el establecimiento de la calificación anual del docente.

Consideraciones finales:

La preocupación mostrada en nuestra región por la evaluación de los docentes, en pos de una mejora en la calidad de la educación, requiere del estudio de las concepciones políticas y pedagógico didácticas que orientan las políticas de evaluación de los docentes tomando en consideración el contexto sociohistórico en el que nos encontramos inmersos. Este trabajo procuró socializar algunos aportes para la comprensión y análisis de las políticas de evaluación implementadas en los países estudiados como modo de abonar a ello desde el campo de la investigación educativa, así como también ser un insumo para el planteamiento de nuevos interrogantes en el seno de la X Jornadas de Investigación en Educación.

Bibliografía consultada:

- Assaél, J. y Pavez, J. (2008): “La construcción e implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno: Principales tensiones y desafíos”. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, Número 2. ISSN: 1989-0397
- Beltrán Llavador, F. (2000): *Hacer pública la escuela*. LOM Ediciones. Santiago de Chile.
- Betancur, N. (2007): ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 16/2007. Pág. 159- 179. ICP. Montevideo
- CTERA, CNET, Colegio de Profesores, AFUTU- FENAPES y LPP (2005): *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. CLACSO. Buenos Aires
- de Souza Lima y Martins (2009): “Presupuestos, principios y estrategias”. En Wanderley Neves (2009): *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- Iaies (2011): Seminario: “¿Por qué y para qué la evaluación docente en América Latina?”. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires.
- Giddens, Antony (2000): *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Buenos Aires. Taurus.
- Mac Donald, B. (1989): “La evaluación y el control de la educación”. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989): *La Enseñanza. Su teoría y su Práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Lyons, Nona (comp.)(1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998): *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*.

Sirvent, M. T., y Llosa, S. (1998): *Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires

Toranzos, L. (1995): *Algunos elementos para pensar el mejoramiento del sistema educativo municipal*. Centro para la Gestión Urbana. Serie Educación N° 4. Buenos Aires

Título: Inclusión educativa en la escuela secundaria. Análisis de caso desde la sociología de Basil Bernstein

Autora: Adriana Tessio Conca

Correo electrónico: atessioco@gmail.com

En esta ponencia se presentan resultados parciales de la investigación La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de prácticas inclusivas en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba. Se expone el análisis de lo identificado en una de las instituciones bajo estudio. Siguiendo el enfoque teórico de Basil Bernstein se analiza el código pedagógico dominante en la escuela considerando su vinculación con las prácticas inclusivas que se desarrollan.

La escuela se caracteriza por una cultura inclusiva que se advierte en el sostén de comunicaciones permanentes con padres, la desestructuración de tiempos y espacios en la enseñanza, el acompañamiento y diálogo permanente con los adolescentes, el trabajo sostenido y mancomunado entre docentes, coordinadores, preceptores y equipo directivo de la escuela. Todo esto orienta al desarrollo de un código pedagógico integrado. El caso muestra que llevar a cabo prácticas inclusivas en el micronivel de la escuela encuentra obstáculos vinculados con una estructura del sistema educativo (horarios mosaicos y designación docente por hora cátedra) que privilegia códigos educativos de colección. La labor de la gestión escolar en el desarrollo de un núcleo de significaciones favorables a la inclusión es fundamental en la solución de estas tensiones.

Palabras claves: educación secundaria, inclusión educativa, código pedagógico, prácticas pedagógicas, gestión escolar.

Introducción

La inclusión educativa en el nivel de la escolaridad secundaria puede considerarse como una “nueva cuestión educativa” (Tiramonti, 2010) que supone el crucial desafío de garantizar el acceso y permanencia en la escuela de adolescentes que forman parte de grupos sociales que décadas atrás no se incorporaban al nivel, o bien abandonaban prematuramente la escolaridad.

En la última década se han delineado marcos legales y propuestas programáticas que apuntan en tal sentido; las alternativas van desde la implementación de proyectos específicos de terminalidad educativa (PIT; Escuelas de Reingreso; Plan Fines), hasta orientaciones y sugerencias generales para que las escuelas, en el marco de sus proyectos institucionales, trabajen en el desarrollo de propuestas de inclusión acordes a sus necesidades particulares. Sin embargo, los especialistas señalan (Terigi 2015; Tiramonti; 2010) que más allá de lo promisorio de estas formulaciones todavía estamos lejos de que tales orientaciones se traduzcan en resultados efectivos: así, por caso, aún cuando se ha experimentado un ligero mejoramiento en términos de incorporación de estudiantes al nivel secundario, la cifra de los que no acceden continúa siendo elevada; asimismo, se han producido mejoras leves en la retención (permanencia en la escuela) pero esto se acompaña de incremento en la repitencia y de una presencia del adolescente

en la escuela caracterizada por la baja intensidad de sus desempeños y la falta de relevancia de los aprendizajes. (Terigi, 2015)

No obstante, poco a poco comienzan a identificarse en las instituciones rasgos que las ubican en el tránsito hacia modelos institucionales sostenidos en culturas inclusivas, superando concepciones que consideraban a la inclusión como un mandato de las esferas de supervisión del sistema que sólo indicaba evitar dejar fuera de la escuela a los estudiantes.

Resultados obtenidos en etapas previas (2010-2015) de esta investigación¹⁷⁹, indican que en los últimos años las acciones y propuestas inclusivas comienzan a ser una preocupación constante y positivamente valorada por docentes y directores y se comienzan a advertir prácticas de diferente naturaleza (seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes; adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos; desarrollo de proyectos institucionales que atiendan a las particularidades de los jóvenes, las familias y la comunidad) orientadas a sostener la permanencia de los alumnos en la escuela; asimismo se encuentra entre los profesores la incipiente convicción de que para hacer efectiva la inclusión se requiere del trabajo colaborativo en orden a orientar el proceso formativo y sostener a los estudiantes en las instituciones (Ríos y Ruiz Juri, 2015).

Pero la emergencia de culturas escolares inclusivas no implica un derrotero lineal, muy por el contrario, se produce un intenso proceso de intercambios en los que se entrelazan sentidos que sostienen acciones provisionales, confusas y hasta contradictorias. Los resultados a los que se arriba en esta investigación dan cuenta de un panorama complejo en el que si bien comienzan a advertirse significaciones que orientan hacia modelos inclusivos, también se encuentran sentidos próximos a los fundamentos de prácticas escolares selectivas. Así es como en las dos instituciones que se toman como caso se advierten modalidades de inclusión orientadas en diferentes direcciones:

-una a la que se designa como *modalidad orientada a la prevención de la exclusión escolar*, en cuyo caso, cuando se advierten problemas de aprendizaje se ponen en marcha protocolos de seguimiento del desempeño de los estudiantes destinado a resolver las dificultades; se piensa en diferentes formas de apoyo al estudiante en las actividades áulicas, e inclusive se plantean cambios en las estrategias de enseñanza tradicionales.

-otra a la que se denomina como *modalidad remedial de situaciones problemáticas* en la que se actúa una vez que el problema se ha instalado (falta de promedio identificado en el mes de octubre; abandono de los estudios, por ejemplo).

En esta presentación se describe el caso que define la *modalidad preventiva*.

¹ Enfocada en analizar el papel que cumplen los directivos respecto de la forma en que se gestionan los proyectos institucionales y la puesta en marcha de los cambios para la enseñanza dispuestos por las autoridades educativas provinciales y nacionales con posterioridad a la sanción de la Ley Nacional de Educación.

2. Referentes teóricos-conceptuales.

La perspectiva escogida para el análisis es el enfoque de Basil Bernstein. (1990; 1998) Se recuperan fundamentalmente aportes de la *teoría del código*, que permite una aproximación a la definición de lo inclusivo en una modalidad preventiva, interpretándolo desde el *código pedagógico* dominante a nivel institucional.

La singularidad de la cultura institucional de una escuela puede ser explicada aplicando el concepto de código de Bernstein (1990, 1993). Este autor lo define como un “*principio regulador de las experiencias del sujeto que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores*” (Bernstein, 1993: 29). Este principio combina *significados relevantes*, que son específicos según determinados contextos, con *formas de realización*, que permiten a los sujetos que dominan el código tanto identificar lo significados válidos en un espacio social dado (lo *que* se dice o hace en ese espacio) como desarrollar formas válidas de actuación (esto es el *cómo* debe decirse o hacerse). Ahora bien, el *código* no es sólo un regulador de lo cognitivo que opera al nivel del sujeto, sino que también regula identidades y prácticas de las *agencias pedagógicas oficiales* (Bernstein, 1993: 15), lo que hace posible hablar de un “código” de las instituciones escolares; identificar ese código institucional remitirá a distinguir las *significaciones* predominantes que orientan las actuaciones en el contexto.

Vale considerar, además que en el código se reúnen el poder y el control. El poder se vincula, con la división del trabajo y rige el grado de aislamiento entre objetos o categorías (estos pueden ser actores sociales, instituciones, discursos, etc). Bernstein liga el poder a lo que él designa como *clasificación*. El control, por su parte, regula las prácticas comunicativas entre transmisores y receptores y se traduce en lo que Bernstein denomina *enmarcamiento*.

Tanto la clasificación como el enmarcamiento pueden asumir valores fuertes o débiles. La clasificación fuerte crea categorías marcadamente aisladas entre sí, lo que da lugar a jerarquías que marcan posiciones claramente diferenciadas; así, por ejemplo, una clasificación fuerte no da lugar a confusión entre el lugar que ocupa el docente, el directivo, el alumno en una escuela; o entre materias en un curriculum. La clasificación débil, en tanto, supone que los límites entre categorías son difusos, este sería el caso, por ejemplo, en el trabajo en cátedras compartidas en las que tanto los contenidos, como los roles de los agentes que las dictan son complementarios más bien que jerárquicos.

En un sentido similar se puede hacer referencia al enmarcamiento *fuerte o débil*. En el primer caso, el control de la comunicación se sitúa en un transmisor jerárquicamente definido, ej. predominio del docente sobre el alumno, o del director sobre el docente. En el segundo caso, enmarcamiento débil, la fuente de control permanece oculta, diluida, entre todos los participantes de la comunicación.

3. Aspectos metodológicos.

La investigación se lleva a cabo por medio de un estudio de casos. Esta metodología implica un trabajo intensivo y en profundidad permitiendo una comprensión más acabada de cuestiones complejas, como es el de la temática que aquí se aborda. Sus resultados no son generalizables, pero pueden abrir el camino hacia la identificación y construcción de categorías de indagación que orienten hacia investigaciones extensivas.

El estudio analiza dos escuelas públicas, una ubicada en la zona peri-urbana, fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada de modo predominante por estudiantes de barrios aledaños; otra ubicada en un sector residencial de clase media, que integra la matrícula de modo predominante con estudiantes que provienen de diferentes barrios populares alejados de la institución.

Se desarrolla una aproximación al campo de carácter recursivo, es decir que cada momento de ingreso a las escuelas es seguido del análisis de la información recogida, tras lo cual se efectúa una nueva aproximación al campo. Hasta el momento el trabajo ha sido desarrollado por medio de entrevistas en profundidad con directores, docentes y coordinadores de curso a fin de conocer sus percepciones sobre los programas y actividades áulicas bajo estudio.

Los resultados que se presentan en este escrito corresponden sólo a una de las escuelas bajo estudio: se reconstruye el código pedagógico predominante en la institución para lo cual, teniendo presente la conceptualización que propone Bernstein, se identifican los significados relevantes (que operan de modo predominante) en torno a las prácticas de inclusión vigentes; asimismo se analiza cómo se traman las líneas de poder y de control en torno a esas prácticas (clasificación y enmarcamiento) para lo cual se considera la actuación del equipo directivo, la organización del trabajo pedagógico por parte de los docentes, los estilos de comunicación que se ponen de manifiesto y los supuestos y valoraciones que subyacen a los mismos.

4. Resultados alcanzados

El Código institucional y los significados dominantes sobre inclusión

Caracterizar el código institucional dominante implica, tal como ha sido señalado en párrafos anteriores, identificar las formas de clasificación y enmarcamiento que traducen las relaciones de poder-control en la escuela. Para ello uno de los aspectos fundamentales a analizar es el estilo de la gestión escolar y las relaciones que los directivos establecen con los restantes actores.

En el caso que se analiza director y vicedirectora conforman un equipo que asume colaborativamente las responsabilidades que hacen a sus respectivas funciones, con lo cual puede señalarse que desempeñan sus tareas desde una clasificación y enmarcamiento débiles, es decir, sin marcar límites categóricos en las funciones de cada uno. Si se enfoca de modo específico el desempeño de actividades vinculadas con la inclusión puede señalarse que ambos funcionarios comparten un fuerte acuerdo sobre la importancia de trabajar institucionalmente en torno a la permanencia de los estudiantes en la escuela;

entienden claramente que los límites a la inclusión están dados por “*bajos rendimientos, ausentismos y problemas de convivencia escolar*” y desde esa comprensión gestionan tiempos, recursos, espacios, con la intención de generar propuestas que contribuyan con la incorporación y permanencia efectiva de los jóvenes en la escuela.

Así, por ejemplo uno de los cometidos de la gestión fue el reordenamiento de los horarios para evitar asignaturas en contraturnos que derivaban en altos niveles de ausentismo de los estudiantes.

“Nosotros desde 2011 que no tenemos más medio módulo (...) Yo te digo que parte de mi envejecimiento [nos relató un problema de pérdida de audición] tiene que ver con que soy la que hago los horarios y los insultos que recibo de todos los rincones del universo llamado [enuncia el nombre la escuela]

(...)

No más asignaturas de dos horas, pasaron a tres cuatro o cinco. Tiene su pro y su contra, que si el profe falta no lo ve más, pero los 40 minutos son absolutamente improductivos porque genera el lío de que los chicos se vayan (...)

Y este año incorporamos a la grilla horaria habitual educación física, porque hay muchísimos inconvenientes para que los chicos vengan también a contraturno: trabajan, cuidan la casa, cuidan los hermanos, tienen miedo de que los asalten, viven lejos, muchas cuadras para cruzar el campo por mas boleto educativo que tengan, entonces los incorporamos”

Otro ejemplo es la promoción de la utilización de espacios-tiempos extra aúlicos en los que tienen protagonismo estudiantes que atraviesan dificultades de integración, chicos que en palabras de la coordinadora de cursos están “*incómodos en el sistema o en el medio*”; es así que se implementa un proyecto a cargo de un grupo de profesores con horas institucionales que desarrollan actividades tales como prácticas de muralismo e intervenciones teatrales en horas de recreo, estas últimas son breves puestas en escena de obras que han sido objeto de trabajo en el espacio del CAJ¹⁸⁰.

“En cuanto a la convivencia hay un proyecto donde habitualmente los chicos que tienen estas dificultades se reúnen por ejemplo los viernes, por ejemplo están haciendo murales [nos señala por la ventana un grupo de estudiantes que se encuentran completando unos murales en el patio, son alumnos que están en hora libre al momento de la entrevista]

(...)

² Los Centros de Actividades Juveniles, CAJ, forman parte de un programa destinado a crear nuevas formas de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en actividades organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En el caso de la escuela que estamos analizando, el CAJ estuvo en pleno funcionamiento hasta el año 2015; desde el 2016 se produjeron cambios administrativos e interrupciones, que a juicio de las autoridades de la escuela y del personal involucrado, debilitó la eficacia de la propuesta.

“se hacen actividades que los congreguen, donde los chicos pueden manifestarse sobre sus dificultades, hay un equipo, un proyecto que lo llevan adelante los profesores que tienen horas institucionales”

El acuerdo de los directores sobre la importancia de la inclusión es transmitida claramente y sin ambages al colectivo docente. Vale destacar que no se trata de una comunicación vertical y unidireccional; se procede, en cambio, por deliberación y establecimiento de acuerdos en asambleas: al inicio del año escolar tiene lugar una reunión general en la que se consensuan las acciones que definirán el rumbo académico del ciclo escolar; los consensos allí logrados, regulan la marcha del trabajo docente a lo largo del periodo escolar. Ese fue el procedimiento seguido, por ejemplo, para definir un acuerdo sustantivo sobre criterios de evaluación que evitaran el fracaso temprano del alumno, y que dio lugar a la decisión de no asignar, en el primer trimestre, calificaciones por debajo de los cuatro puntos.

[extracto de reunión inicial de principios de ciclo lectivo en el que se definen los acuerdos necesarios a la dinámica escolar del ciclo lectivo a punto de iniciarse, se destaca el énfasis a la idea de *acuerdo*]

“Un acuerdo es una palabra empeñada, por encima del equipo directivo, los acuerdos persisten en el tiempo (...) si los problemas son comunes, las soluciones deben ser comunes ” [se genera un acalorado debate en torno a la importancia de respetar la palabra empeñada; el director suena imperativo en este punto marcando la importancia de sostener las decisiones que se consensuan] (Director)

“nosotros tenemos un acuerdo de convivencia que no todos los colegios tienen, en el primer trimestre nosotros no ponemos a los chicos una calificación inferior al uno, ponemos cuatro como nota muy baja, como para incentivarlos y darles la posibilidad de que tienen un cuatro y en el segundo y tercer trimestre, trabajando un poquito más, pueden llegar a mejorar y superarse. Porque si vos ya de entrada les ponés un uno lo descalificas de tal manera que tenés un chico que en tu clase está molestando todo el año y en tu clase es un ente, un turista, no hace nada. Porque dice ya tengo un uno, ya me la llevo. El cuatro es como que los incentiva. (Docente 1)

El acuerdo es alcanzado en una votación mayoritaria. Algunos profesores inicialmente no compartían la ventaja de ese consenso, sin embargo con el correr el tiempo, fueron logrando una convicción diferente.

Yo estoy hace dos años y ya cuando empecé no estaba de acuerdo. Al principio como que a mí mucho no me gustaba porque me parecía un poco injusto para el que estudiaba, ¿cómo le vas a poner un cuatro a alguien que no lo merezca? Pero en realidad al que estudia no le modifica su conducta porque ya tiene adquirido el hábito de responsabilidad y lo va a tener siempre, independientemente que vos ayudes a su compañero, eso no le afecta. A esto lo aprendí a ver con el tiempo, y sí puede llegar a recuperar algunos alumnos que a lo mejor en el primer trimestre se tiraron de chantas pero vieron que vos con la voluntad, no es que se lo regalamos al cuatro, si no llegaron al uno pedimos una carpeta, le hacemos un trabajito práctico, le hacemos algo como para que eso se transforme en un cuatro, ellos entienden que es un sacrificio de ellos también. Y saben,

mirá vos tenías un uno y te pusimos un cuatro porque creemos en vos y te damos la posibilidad de que puedas equipararte con el resto, algunos lo toman como válido otros no. Ahí también ves la voluntad de si el alumno quiere equipararse con el resto o no. (Docente 3)

No obstante, los acuerdos logrados no implican el silenciamiento de voces disidentes que se corresponden con visiones más tradicionales sobre el logro escolar y la importancia del empeño individual y la exigencia.

“A mí me gustaría que su rendimiento fuera más alto, y la exigencia fuera más alta. Acá no se les exige tanto en el sentido de que si vos vas a otro colegio y agarrás un programa, en el caso de matemática de tercer año de otro colegio, le agarrás el de esta y vas a ver que el nivel acá es más bajo. (Docente 2).

En la organización del trabajo docente, el equipo directivo estimula el trabajo colaborativo a través del desarrollo de proyectos y de cátedras compartidas, especialmente entre las materias que definen la especialidad de la escuela en comunicación.

“Tenemos algunas cátedras compartidas (...) hay una profesora que es apoyo de dirección y ella fue organizando, hablamos con los profesores, se hicieron reuniones, la decisión es del equipo directivo sobre qué cátedra compartimos. En sexto son las de la especialidad y en quinto también, pero en cuarto tomamos una materia troncal con comunicación, cultura y sociedad (...)” (Vicedirectora)

Según la valoración de la vicedirectora, el resultado de la experiencia es bueno, aunque se presentan dificultades de orden administrativo como coordinar los horarios de los docentes que comparten el espacio, lo que no siempre es posible, o la asignación de calificaciones que debe duplicar por separado en cada materia las calificaciones obtenidas en la propuesta integrada.

“Algunos comparten todas las horas [se refiere a que ambos profesores puedan estar presentes en el aula en forma simultánea], lo que hace que el horario siga siendo complicado, no siempre es posible que los dos estén en el aula (...)

La cuestión administrativa de las notas van separadas, la instancia evaluativa es una, pero después la planilla cada uno tiene la suya. Si el estudiante se lleva la materia, se lleva las dos, pero se toma todo. Son muy pocos los chicos a rendir, por la modalidad de aula taller, trabajos prácticos, salvo el que no hace nada. Creo que da buenos resultados”.

(Vicedirectora)

El código integrado que caracteriza a la escuela se sostiene en un discurso regulativo fundado en el buen clima escolar y el fomento de la pertenencia institucional por parte del alumnado, se otorga fundamental importancia al acompañamiento y diálogo permanente con los adolescentes, se trabaja en el sostén de comunicaciones permanentes con los padres. Coordinadores de curso, docentes con horas institucionales y preceptores son figuras centrales en este proceso de acompañamiento. Los coordinadores de curso receptan las situaciones que obstaculizan la trayectoria de los alumnos: problemas de

convivencia, inasistencias y aprobación de las materias. Las estrategias que ponen en marcha son variadas y quedan instituidas en la medida en que resultan efectivas para dar respuesta al problema planteado (tal es el caso del cuaderno de aula disponible en la sala de profesores con el propósito de informar a los docentes de las situaciones más o menos críticas que pueden estar transitando los estudiantes). El estilo integrado y afable de la escuela, percibido por gran parte de la comunidad y sostenido, en palabras de la coordinadora de cursos, “*por la acción mancomunada de todo el personal y por el especial impulso de los directores*”, han conformado a esta escuela como una institución muy valorada en el sector.

Consideraciones finales

El caso de esta escuela permite advertir a las claras una orientación inclusiva, que bajo la modalidad de *código pedagógico integrado*, posibilita el desarrollo de prácticas caracterizadas por el seguimiento permanente de los estudiantes, que les otorga identidad y protagonismo, y por la valoración positiva de los espacios de enseñanza que desestructuran secuencias y ritmos lineales en la transmisión. El enmarcamiento, define el predominio de comunicaciones horizontales que posibilitan el desarrollo de acuerdos y procedimientos democráticos, lo que de ninguna manera borra el poder que el equipo directivo pone en juego en la construcción y sostén de las significaciones inclusivas.

Así, este *código pedagógico integrado* da lugar a la emergencia de un orden que desestructura formatos tradicionales y se constituye, por lo tanto, en la simiente de un cambio profundo en la estructura escolar. Sin embargo, tal como ha sido descrito, el micronivel escolar patentiza las tensiones que se producen con el orden establecido por la estructura tradicional del sistema educativo que aún mantiene una organización disciplinar caracterizada por la clasificación fuerte y un sistema de designación docente por horas cátedra.

En este punto, la tensión entre formatos y sentidos tradicionales y otros que favorecen la inclusión parece resolverse por la voluntad y empeño personal del equipo directivo, quienes se constituyen en voces claramente dominantes en la construcción colectiva de significaciones positivas en torno a la inclusión; podría decirse que el trabajo continuado del equipo directivo a lo largo de los años ha posibilitado la constitución de este “*núcleo ideológico tácito*”(Bernstein, 1998), condición necesaria para el sostén de un código pedagógico integrado. Tal conciencia colectiva resulta promisoría en tanto la inclusión comienza a ser considerada como algo más que la permanencia de los estudiantes en la escuela en términos de *contención afectiva*, lo que hace algunos años constituía el sentido dominante, en esta escuela y en otras con rasgos similares³. Esto abre a la hipótesis del desarrollo de una enseñanza superadora de las experiencias de aprendizaje de *baja relevancia* (Terigi, 2015).

De acuerdo con Moráis y Neves (2007), puede sostenerse que la naturaleza de las relaciones al nivel micro de las estructuras educativas es la que va a determinar, en gran

parte, el papel reproductor o transformador de la estructura social. En el caso que descrito, parecieran darse pasos seguros en torno a la transformación.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume 3: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge and Kegan Paul: London.
- (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial: Barcelona.
- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata: Madrid.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata: Madrid
- Morais, Ana y Neves, I (2007) “La teoría de Basil Besntein” en *Revista Praxis Educativa*, 2 (2) Pp 115-130
- Ríos, G; Ruiz Juri, M. (2015). *Perspectivas de los actores institucionales sobre la inclusión educativa en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de córdoba*. Ponencia. XXVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa. Educación Secundaria en la agenda educativa. Aportes de la investigación. Córdoba.
- Tiramonti, G (2010) *Tendencias actuales de las políticas educativas de la región*. Propuesta Educativa. Nro 34.
- Terigi, F (2015) La inclusión de la escuela media ante la persistencia del modelo tradicional. *Diálogos del Siteal*. [on line] www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf . Fecha de consulta 15 de octubre de 2015

Título: La Nueva Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Perspectivas de directivos en los inicios de su implementación

Autoras: Rosario Austral, Luciana Aguilar, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa

Correo electrónico: rosario.austral@bue.edu.ar, luciana.aguilar@bue.edu.ar, yamilagold@gmail.com, silvinalarripa@gmail.com

Esta ponencia se nutre de resultados de investigación referidos a las perspectivas de directivos acerca de la Nueva Escuela Secundaria (NES), a partir de encuestas realizadas en 75 escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. En el trabajo se exponen algunos hallazgos referidos a los aspectos valorados y a las dificultades reconocidas por dichos actores en torno al proceso de implementación de la reforma curricular, abrevando también en aquellas cuestiones que consideran aún pendientes. Asimismo, se describen los proyectos enmarcados en el Espacio de Definición Institucional (EDI) introducido por la NES, reflejando la variedad de propuestas acuñadas por las instituciones, las cuales resultan del balance entre necesidades de cada institución y las condiciones objetivas para su concreción. También en este caso se recuperan las visiones de los directivos en términos de aspectos destacados y preocupaciones con respecto a las primeras experiencias de implementación. Es así como a través de las voces de estos actores clave en la apropiación institucional de las políticas educativas, se exploran los aspectos organizativos, normativos, materiales y operativos que se recortan como fuertes condicionantes de los procesos de reforma en el nivel institucional.

Palabras claves: Nueva Escuela Secundaria (NES), cambio curricular, Espacio de Definición Institucional (EDI)

Introducción

La Ley N° 26.206 de Educación Nacional planteó en el año 2006 una modificación estructural del sistema educativo argentino, estableciendo la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país. La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05 y distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación fueron conformando la normativa de base para las reformas implementadas en las distintas jurisdicciones¹⁸¹, abriendo paso a la definición de un nuevo marco curricular y promoviendo cambios en la organización de las instituciones educativas¹⁸².

¹⁸¹ La obligatoriedad de la educación secundaria se hallaba vigente en la Ciudad de Buenos Aires desde 2002. Entre las principales resoluciones que conforman el marco normativo de la reforma se destacan la Resolución N° 47/08 que aprobó los “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior”, así como las Resoluciones N°84/09, N°93/09 y N°191/ 12 del Consejo Federal de Educación (CFE) que aprobaron, respectivamente, los documentos “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria” y “Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria”.

¹⁸² A partir de 2013 los planes de estudio de la modalidad Técnico Profesional de Nivel Secundario homologados por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) pasaron a estar conformados por un Primer Ciclo de dos años y un Segundo Ciclo de cuatro años de duración. En cuanto a los planes correspondientes a la Nueva Escuela Secundaria para el resto de las escuelas, los cambios se implementaron de manera gradual a partir de 2014, con planes que constan de un Ciclo Básico de dos años y uno Orientado de tres.

Particularmente en cuanto a la Nueva Escuela Secundaria (en adelante NES), las redefiniciones curriculares más sustantivas se produjeron en términos de las nuevas orientaciones de los planes de estudio, la estructura horaria y los contenidos de varias asignaturas, así como la introducción de nuevos espacios curriculares como Tutoría, Educación Tecnológica, Espacio de Definición Institucional (EDI) y Espacios Curriculares Específicos y Obligatorios (ECEOs). A esto se sumó la promoción de la transversalidad disciplinaria en materia de Educación Digital, Educación Sexual Integral (ESI) y Prevención de Adicciones (PA).

Con el objeto de conocer cómo se desarrollaba la implementación de estos cambios, se inició a fines de 2014 una investigación acerca de la NES en las escuelas estatales dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM). En la primera etapa del proyecto se utilizaron metodologías cuantitativas y cualitativas para el estudio de los inicios de la escolaridad y de las configuraciones de algunos espacios e instancias curriculares seleccionados: los Espacios de Definición Institucional, las tutorías, la Educación Tecnológica, así como en materia de Educación Sexual Integral y Prevención de Adicciones. Se realizaron encuestas a estudiantes de primer año en 16 escuelas (componente cuantitativo) y entrevistas a diversos actores escolares en cuatro instituciones “pioneras” en el proceso de implementación de la NES (componente cualitativo)¹⁸³.

La segunda etapa de la investigación transcurrió durante 2016, con encuestas a directivos, asesores pedagógicos y coordinadores de tutores para una indagación de sus perspectivas acerca de la implementación de la NES en general, y de algunos espacios e instancias curriculares, en particular. El trabajo de campo se realizó en 75 instituciones, abarcando casi la totalidad de escuelas diurnas y vespertinas dependientes de la DEM. Los instrumentos de recolección de los datos fueron construidos en diálogo con dicha área y con equipos técnicos de la Gerencia Operativa de Currículum (GOC), y su aplicación estuvo a cargo de los Asistentes Técnicos Territoriales del Plan de Mejora Institucional (PMI). Dado que las encuestas incluían numerosas preguntas abiertas, la instancia de procesamiento de los datos relevados requirió de sucesivas rondas de lectura y codificación (Dabenigno, 2017) para la construcción de categorías clasificatorias de la variedad de respuestas brindadas por los encuestados. Esta ponencia se nutre precisamente del material relevado y procesado en esta segunda etapa del proyecto, aunque en diálogo con algunos hallazgos y reflexiones anteriores del equipo¹⁸⁴.

Por un lado, se presentan las perspectivas de los directivos acerca de la implementación de la NES en el Ciclo Básico, como una primera exploración de aspectos no pedagógicos (normativos, organizativos, laborales, etc.) que pueden condicionar la apropiación de las innovaciones educativas por parte de las instituciones (Ezpeleta, 2004)¹⁸⁵. En este sentido,

¹⁸³ Se han publicado varios informes correspondientes a esta primera etapa del proyecto de investigación “El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular”. El material se halla disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>

¹⁸⁴ De hecho, aquellos primeros resultados de investigación inspiraron en gran medida la construcción de los instrumentos utilizados en esta etapa de la investigación.

¹⁸⁵ Si bien excede los propósitos de esta investigación, cabe señalar que otros autores han reflexionado acerca de las dimensiones generales y particulares que interactúan en los diferentes niveles de definición

se trata de una posición analítica que asume y se adentra en las interpretaciones, actuaciones y traducciones de las políticas en sus contextos institucionales (Ball, Brawn y McGuire, 2012). Es así como en la primera parte del trabajo se analizan las miradas de directoras y directores acerca de la NES en sus escuelas, en clave de reconocimiento de aspectos positivos, dificultades y cuestiones pendientes en la implementación. En un segundo apartado se focaliza en uno de los nuevos espacios curriculares de la NES, el Espacio de Definición Institucional, partiendo de una descripción general de los proyectos existentes, para avanzar luego en el análisis de los aspectos valorados y las preocupaciones de los directivos con respecto a los mismos.

I. La mirada de directoras y directores acerca de la implementación de la NES

En las encuestas realizadas a fines de 2016, los directivos mencionaron una serie de aspectos positivos y de dificultades en la implementación de la NES en sus escuelas. De un total de 360 respuestas¹⁸⁶, 208 se refirieron a dificultades (el 58% del total) y 152, a aspectos positivos (42%).

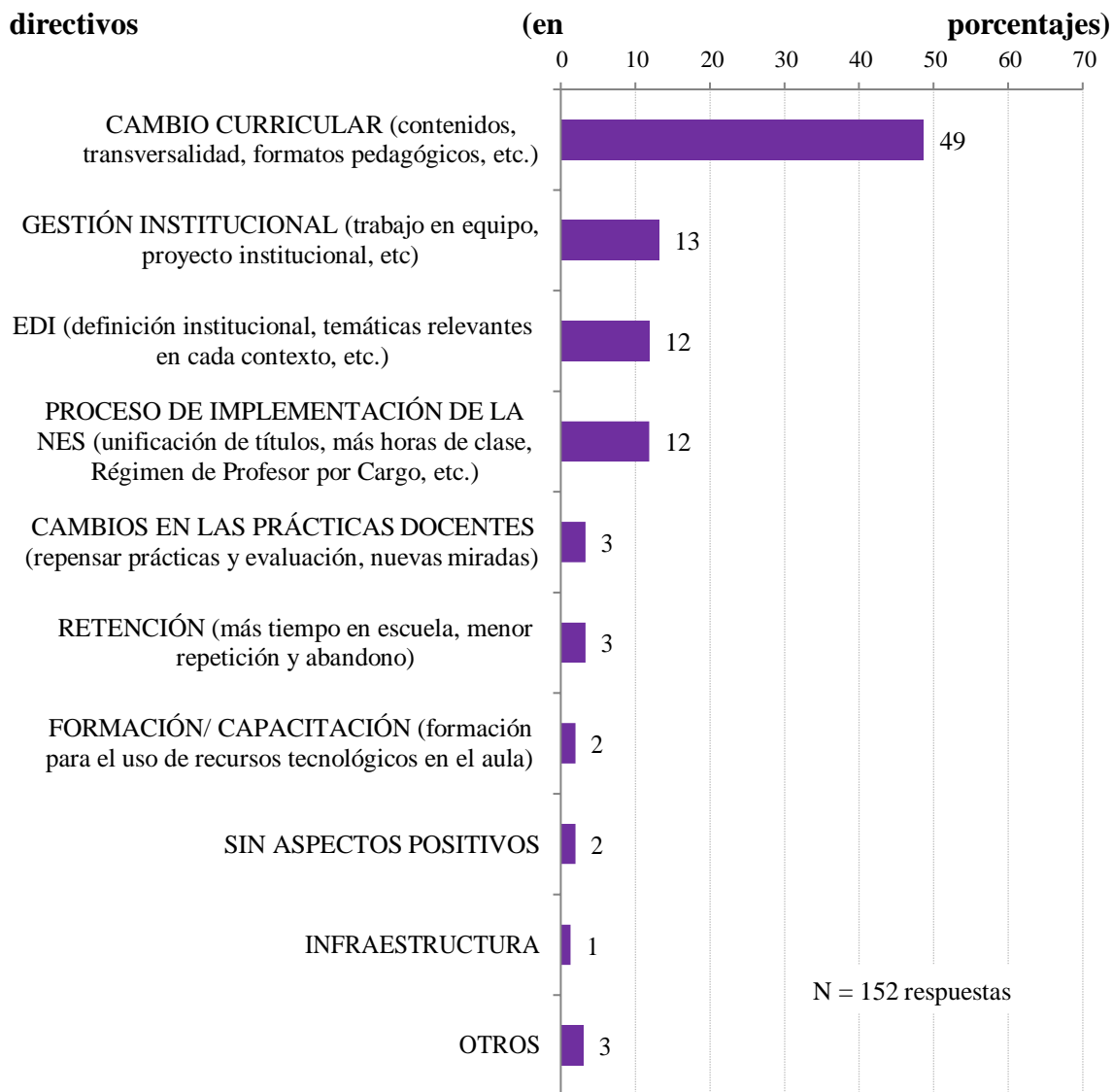
El Gráfico 1 presenta la distribución temática de los aspectos positivos identificados por los directores. Cabe resaltar que el *cambio curricular* se recortó como categoría prevaleciente, aglutinando cerca de la mitad de las menciones. En este sentido, los directivos valoran la introducción de contenidos nuevos o actualizados (mencionan ESI y PA, entre otros), de nuevos formatos pedagógicos (como el ECEO), así como proyectos de transversalidad y multidisciplinariedad. También se encuadran en esta categoría alusiones a la unificación del Ciclo Básico y a las orientaciones definidas en el marco de la NES.

Otros aspectos positivos señalados por los directivos pueden englobarse como *aspectos de la gestión institucional* (13%), con un agrupamiento de respuestas referidas a la promoción del trabajo en equipo y la construcción o revisión del proyecto institucional y del Proyecto Curricular Institucional (PCI).

curricular (De Alba, 1995) y las limitaciones de las reformas educativas para permear la gramática escolar (Frigerio, 2000).

¹⁸⁶ Las preguntas eran de respuesta abierta y cada una de las mismas admitía hasta tres menciones. La no respuesta alcanzó al 3% en la pregunta sobre dificultades y al 12% en la referida a aspectos positivos.

Gráfico 1. Aspectos positivos en la implementación de la NES en la escuela según directivos



Fuente: UEICEE- COIE - Equipo de Nivel Secundario- Encuesta a Directivos 2016.

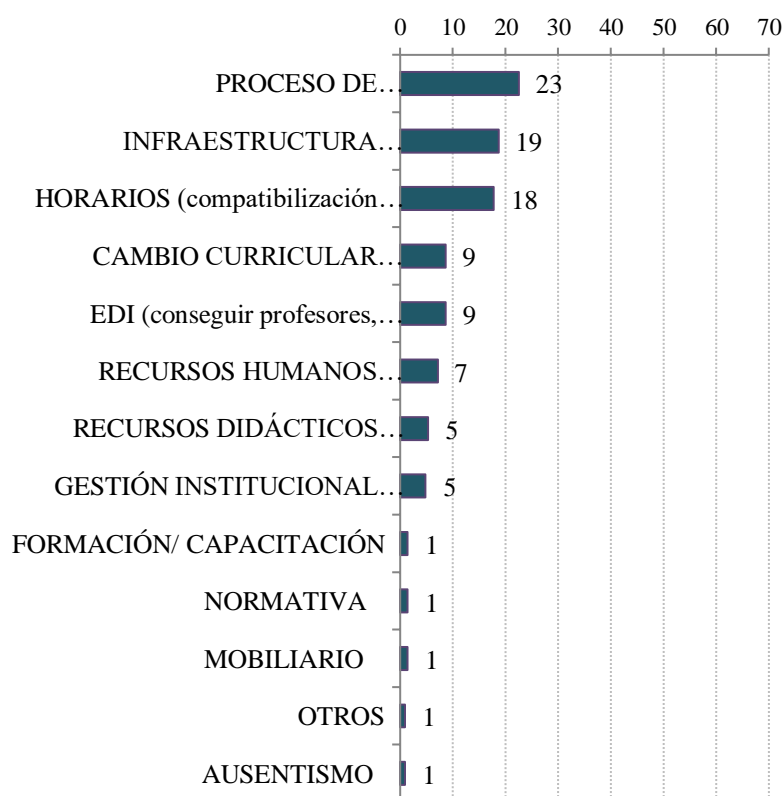
Algunos directivos mencionaron como algo positivo el *EDI* y el *proceso de implementación de la NES* en general (ambas categorías en el orden del 12%). De una lectura desagregada de las respuestas referidas a estos temas surge como aspecto apreciado, en cuanto al EDI, la definición institucional del contenido así como las posibilidades de abordaje de temáticas relevantes en cada contexto. En cuanto al proceso de implementación de la NES, los encuestados destacan la unificación de títulos a nivel nacional, el aumento de horas de clase y la implementación asociada al Régimen de Profesor por Cargo.

Con una menor intensidad, las respuestas de los directivos aludieron a, por ejemplo, cambios en las prácticas docentes (3%), la retención (3%), la formación/ capacitación (2%) y la infraestructura (1%). Por último, cabe señalar que un 2% de las respuestas puntualizaron la ausencia de aspectos positivos.

En cuanto a las dificultades reconocidas por los directivos en la implementación de la NES en las escuelas, el Gráfico 2 muestra un agrupamiento resultante de la clasificación de sus respuestas. Los obstáculos relativos al *proceso general de implementación* resultaron más destacados, concentrando el 23% de las mismas. Esta categoría abarcó referencias a: la escasez de tiempo para llevar adelante los cambios, las dificultades para acordar las orientaciones y diversos aspectos de tipo administrativo y legal. También emergieron referencias a problemas relacionados con la incumbencia de los títulos para la cobertura de cargos y cómo esta indefinición complejizó la posibilidad de conseguir docentes que tomaran las horas o cargos que se encontraban disponibles.

En segundo lugar, las preocupaciones de los directivos se concentraron en los temas de *infraestructura* (19%), con señalamientos relativos a la falta de espacio físico para satisfacer los requerimientos de la NES. Los *horarios* también ocuparon un lugar destacado (18%): las superposiciones entre turnos, sumadas a dificultades para la compatibilización horaria de los docentes. Cabe señalar que este tipo de obstáculos se incrementan principalmente en aquellas escuelas que comparten edificios con otros turnos y/o establecimientos educativos.

Gráfico 2. Dificultades en la implementación de la NES en la escuela según directivos y asesores pedagógicos (en porcentajes)



Fuente: UEICEE- COIE - Equipo de Nivel Secundario- Encuesta a Directivos 2016.

Aunque en menor medida, otras respuestas se refirieron al *cambio curricular* (9%), con alusiones a dificultades en la apropiación del nuevo Diseño Curricular y la desaparición o reducción de materias. Con igual importancia, los directores se refirieron a los *EDI*,

destacando dificultades para conseguir docentes que puedan asumir estos espacios y para construir o consolidar dicho espacio.

Otras dificultades señaladas por los directivos se centraron en los *recursos humanos* (7%): problemas para la cobertura de cargos en varias asignaturas y en el DOE, la necesidad de repensar los horarios del personal directivo, docente y de los preceptores en atención a la prolongación de la jornada escolar, sumada -en algunos casos- a la rotación docente.

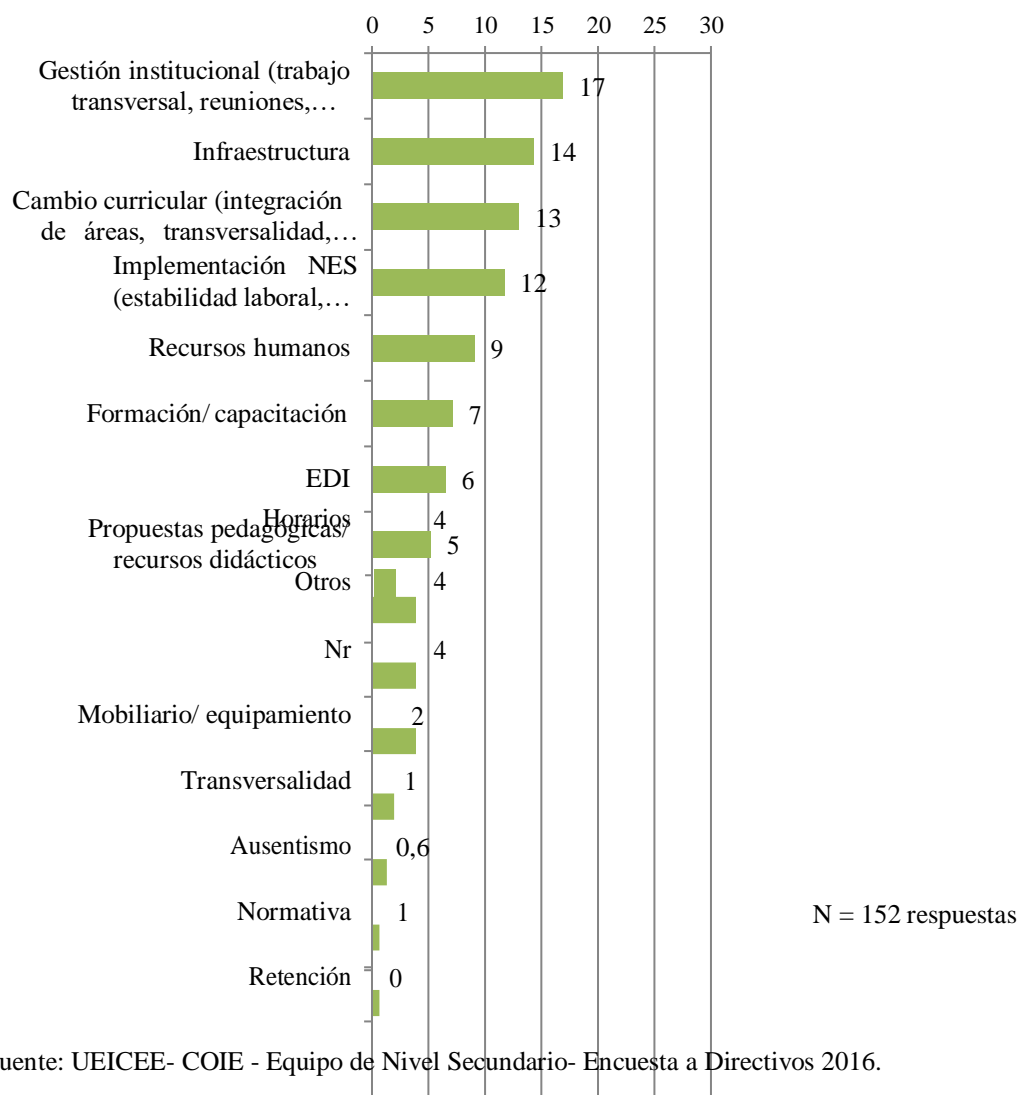
En cuanto a los *recursos didácticos* (5% de las respuestas), los directivos marcaron su importancia principalmente para la implementación de algunos espacios curriculares específicos. Mencionaron problemas de conectividad y necesidad de contar con materiales didácticos (equipamiento de laboratorios, libros de texto, computadoras, kits para Educación Tecnológica, entre otros).

La *gestión institucional* (5%) se recortó como otra categoría de importancia. En este sentido, los directivos mencionaron algunas dificultades para aunar criterios para la implementación de nuevos abordajes, para la construcción del Proyecto Curricular Institucional con orientaciones específicas por área y para la transversalización de contenidos. Por último, hubo respuestas que aludieron a la formación/ capacitación, la normativa, el mobiliario y el ausentismo (1% en todos los casos).

Por otra parte se indagó sobre aspectos que los directivos consideraron como pendientes en el proceso de implementación de la NES. En primer lugar, con un 17% de las respuestas, mencionaron temas ligados a la *gestión institucional*: la necesidad de profundizar el trabajo transversal, habilitar más espacios de reunión entre docentes, introducir nuevas prácticas pedagógicas en las aulas y hacer el seguimiento de proyectos especiales que llevan a cabo los docentes, entre otros (Gráfico 3).

En segundo lugar, los directivos mencionaron como pendientes temas de *infraestructura* (14%): necesidad de aulas y de otros espacios físicos para el desarrollo de las actividades como, por ejemplo, laboratorios, aulas de informática, salones de usos múltiples, entre otros. Siguió en cantidad de respuestas el *cambio curricular* (13%): la integración de áreas, el abordaje transversal de contenidos de ESI, la implementación de talleres de Prevención de Adicciones, la Educación Tecnológica y el desarrollo de las orientaciones.

Gráfico 3. Aspectos pendientes de la implementación de la NES según directivos (en porcentajes)



Fuente: UEICEE- COIE - Equipo de Nivel Secundario- Encuesta a Directivos 2016.

En cuarto lugar, identificaron aspectos pendientes del *proceso general de implementación de la NES* (12%): problemas de estabilidad laboral, para la designación de docentes y para la implementación de nuevos formatos académicos.

Finalmente, los directivos señalaron la importancia de contar con más *recursos humanos* (9%), e identificaron la necesidad de una mayor *formación y capacitación* (7%). La consolidación de las temáticas a abordar en el *EDI* (6%) y mejorar la *organización horaria* (4%) fueron otros de los aspectos señalados como pendientes.

Para resumir, en las visiones de los directivos se conjugan apreciaciones positivas centradas fundamentalmente en el cambio curricular y percepción de dificultades vinculadas principalmente con aspectos del proceso de implementación del cambio curricular y con problemas de infraestructura. Este último tema vuelve a ser mencionado entre los aspectos aún pendientes, junto con la necesidad de avanzar en la gestión institucional de los cambios organizacionales y pedagógicos pretendidos por la reforma.

II. Un nuevo espacio curricular: el EDI

Si bien a lo largo de la investigación se ha prestado atención a diversos espacios e instancias curriculares, en esta oportunidad interesa poner el foco en el EDI, introducido de manera novedosa en la caja curricular de la Nueva Escuela Secundaria. Se trata del único espacio curricular donde la institución adquiere un dominio casi exclusivo en el proceso de definición de propósitos, contenidos y modalidades para su abordaje¹⁸⁷.

La propuesta curricular de la NES permite que cada institución defina los contenidos educativos específicos a trabajar en los EDI, en consonancia con el proyecto educativo institucional y partiendo de un diagnóstico de necesidades contextuales y características de sus propios estudiantes, para la mejora de los aprendizajes (GCBA/ME, 2013, p. 567). Desde la NES se establece que el EDI se organice en dos horas cátedra semanales, con el objeto de atender a demandas específicas de la comunidad educativa, fortalecer los proyectos curriculares institucionales e incorporar diversidad de alternativas para la organización de la tarea pedagógica, incluyendo variados formatos de enseñanza, estrategias y recursos (GCBA/ME, 2013, p. 567). Es así como los EDI se proponen como espacios donde es posible el fortalecimiento de la oferta formativa en campos que requieren una mayor profundización (GCBA/ME, Resolución 321/15, Anexo II, p. 510). En este sentido, el EDI es planteado con un bajo nivel prescriptivo, como un dispositivo de "final abierto" (Ball et al., 2012), donde los actores disponen de amplios márgenes para una definición situada. Una característica central de estos espacios de cursado obligatorio es que su evaluación no computa a los fines de la acreditación y promoción del año escolar (GCBA/ME, 2013, p. 567).

En la encuesta a directivos realizada a fines de 2016 se relevaron los temas y/o abordajes propuestos por las instituciones para el EDI, obteniéndose un total de 163 respuestas (ver Gráfico 4). Entre las mismas se destacaron proyectos relacionados con estrategias para el

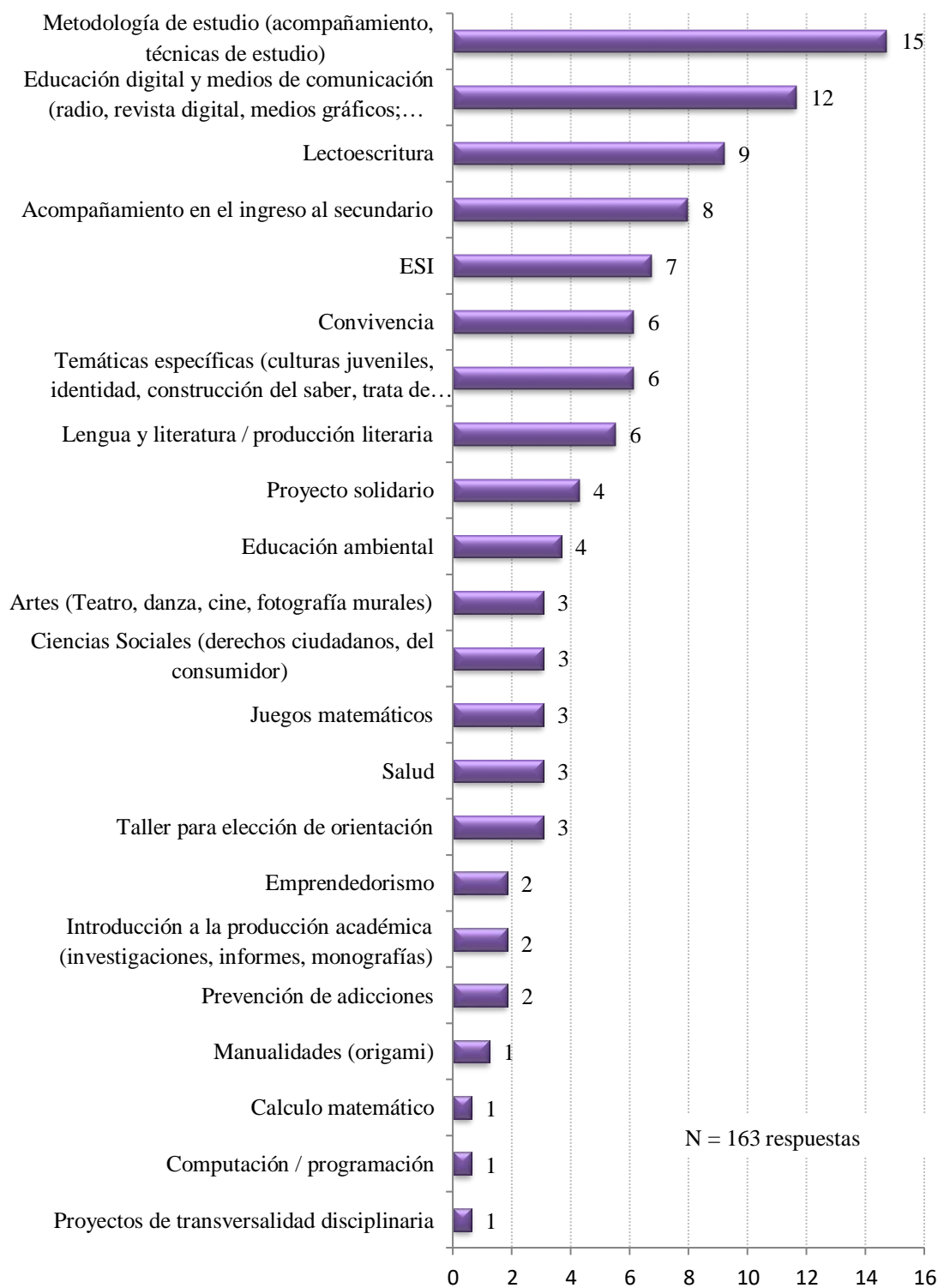
¹⁸⁷ Cada escuela cuenta con amplios márgenes para la definición de sus proyectos para el EDI, si bien los mismos requieren de aprobación desde la gestión central.

estudio (15%). Asimismo, el 12% de las respuestas de los directivos dan cuenta del desarrollo de propuestas relacionadas con la Educación Digital¹⁸⁸ y los medios de comunicación (radio, revista digital, etc.). Otras iniciativas se hallaban centradas en lectoescritura (9%) y acompañamiento en el ingreso al nivel (8%). Asimismo, se desarrollaban temáticas vinculadas con convivencia (6%), Educación Sexual Integral (7%), y en menor medida con PA (2%), en estos dos últimos casos, con algunas referencias a campañas y jornadas de concientización.

El balance de los directivos luego de dos o tres años de experiencias con los EDI (según el momento en que cada escuela inició la NES) combina aspectos positivos y dificultades en su implementación (ver Gráfico 5). Lo que más se valora del EDI es la posibilidad que ofrece a cada institución para el *desarrollo de proyectos propios*. Los directivos lo plantean en términos de “libertad de elección, flexibilidad, autonomía para el desarrollo de contenidos en el marco del Proyecto Educativo Institucional” (27%). Vinculado con este aspecto, mencionan la contribución del espacio al *fortalecimiento de la cultura institucional* (7%), así como la posibilidad de *incorporación de temáticas relegadas* (5%).

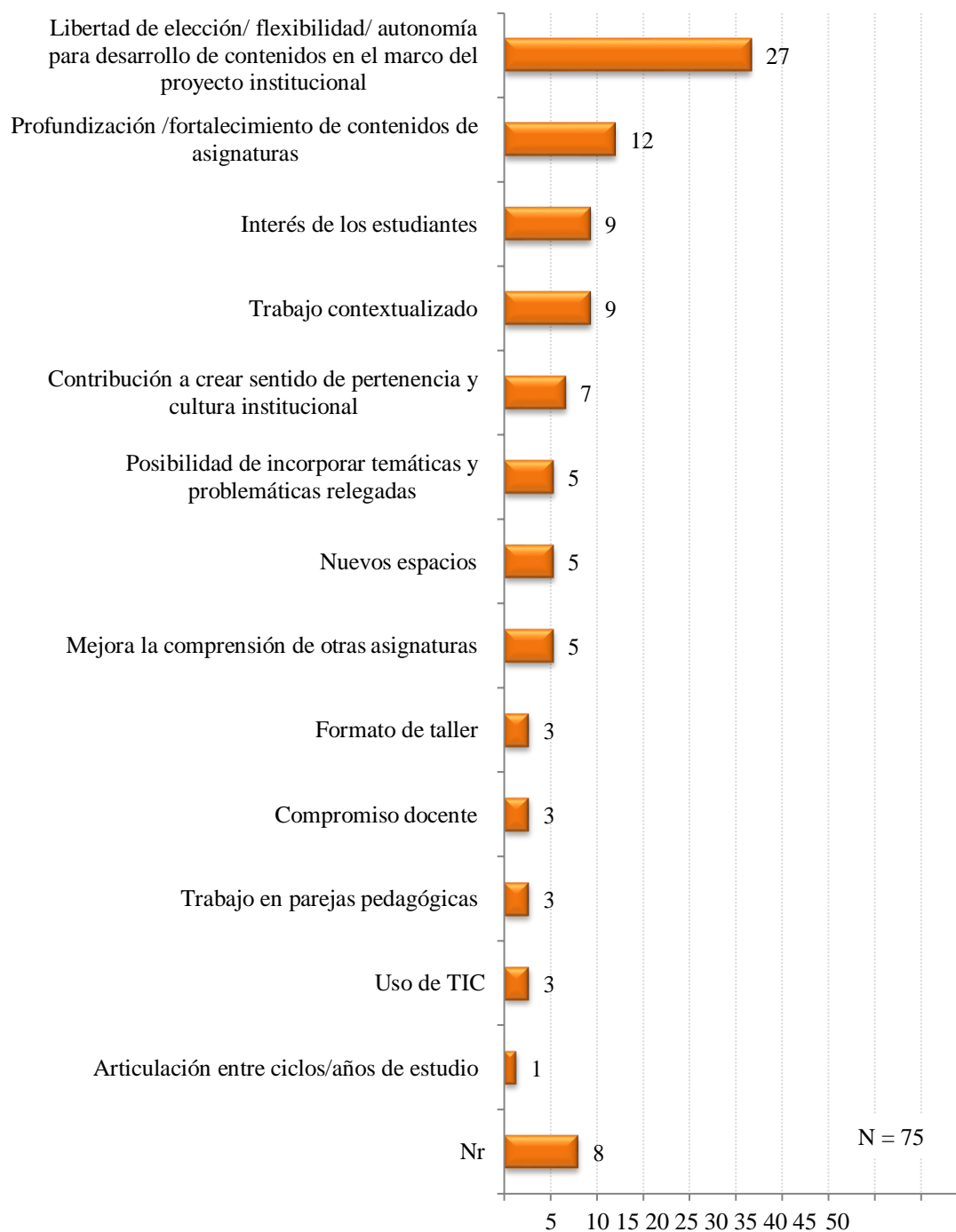
¹⁸⁸ Es importante focalizar que, en algunos casos, la descripción se centra en las herramientas de trabajo (netbooks, impresoras, presencia/ausencia de conectividad, etc) antes que en las temáticas abordadas.

Gráfico 4. Principales ejes o temas de trabajo en EDI según directivos (en porcentajes)



Fuente: UEICEE- COIE - Equipo de Nivel Secundario- Encuesta a Directivos 2016.

Gráfico 5. Aspectos positivos de los Espacios de Definición Institucional (en porcentajes)



Fuente: UEICEE- COIE - Equipo de Nivel Secundario- Encuesta a Directivos 2016.

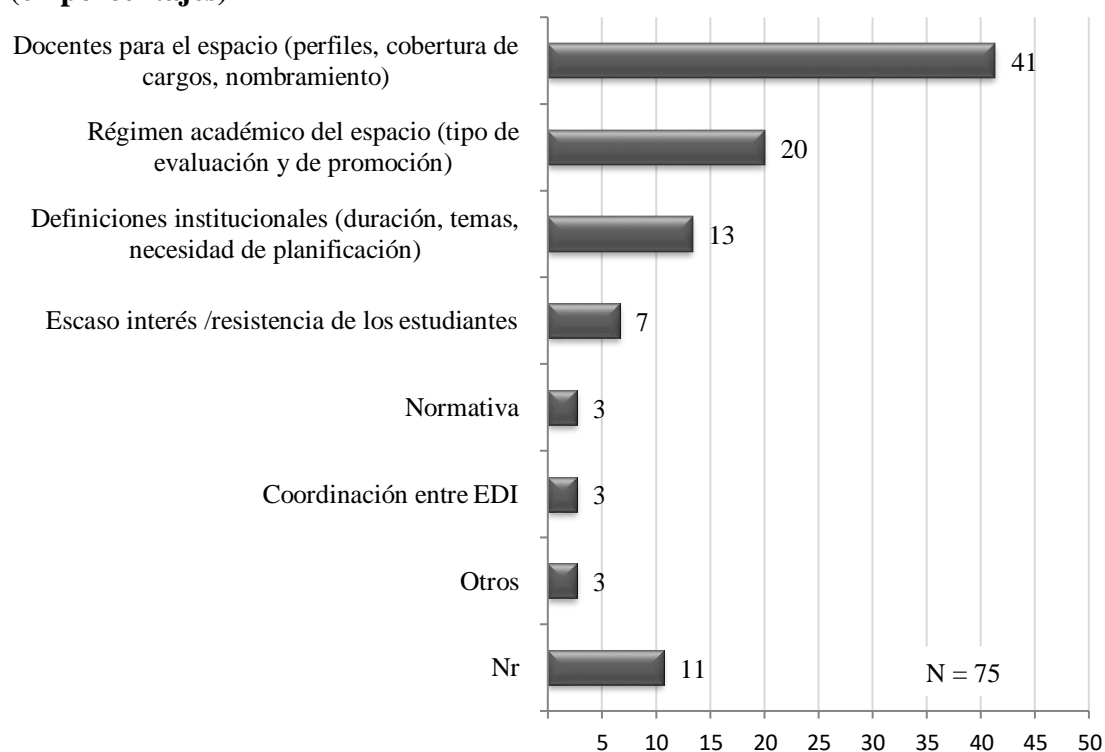
En segundo lugar, con menciones que alcanzan el 12%, aparece la posibilidad de *profundizar o fortalecer contenidos* de las asignaturas que, considerando el gráfico anterior, se vincula con proyectos centrados en lectoescritura y Educación Digital aplicada a medios de comunicación (por ejemplo: se trabaja oralidad a través de proyectos

de radio y escritura por medio del desarrollo de revistas digitales). Este resultado se liga con las respuestas referidas al *mejoramiento de la comprensión* en las asignaturas (5%). Cabe señalar también que entre los directores que se refieren a la profundización como un aspecto relevante, priman respuestas referidas a proyectos centrados en Lengua y Literatura (lectoescritura, introducción a producción académica, producciones escritas, etc.), Matemática (juegos matemáticos, cálculos matemáticos) y Educación Digital.

Otro aspecto a destacar se refiere a las posibilidades del EDI de proponer un *trabajo contextualizado* (9%) y, en igual medida, aparece destacado el *interés de los estudiantes* (9%).

En cuanto a las preocupaciones de los directivos en torno a los EDI, las respuestas se centraron principalmente en aspectos relacionados con la *cobertura de cargos* (41%) (ver Gráfico 6)¹⁸⁹. Al igual que en la primera etapa de la investigación, las dificultades para conseguir docentes que quieran y puedan asumir estos espacios emergió como una dificultad central a la hora de materializar los proyectos.

Gráfico 6. Preocupaciones con respecto a los Espacios de Definición Institucional (en porcentajes)



Fuente: UEICEE- COIE - Equipo de Nivel Secundario- Encuesta a Directivos 2016.

Otra dificultad se halla referida al *régimen académico que rige al EDI* (20%), dado que se trata de un espacio curricular que, como ya se mencionó, no cuenta a los fines de la acreditación y promoción del año de estudio. Esto se traduce en el desafío de desarrollar

¹⁸⁹ A diferencia de las preguntas anteriores que habilitaban varios renglones para las respuestas de los directivos, en este caso, se presentó una tabla con espacio más acotado que posibilitó la indagación acerca de varios espacios e instancias curriculares. De ahí que la cantidad de respuestas resulte coincidente con la cantidad de directivos encuestados.

actividades que resulten realmente atractivas para los estudiantes, en pos de garantizar su compromiso con las tareas propuestas. De hecho, el 7% de las respuestas refieren al *interés y predisposición de los estudiantes* en el ámbito del EDI.

Por último, la *planificación institucional* del espacio se recorta como otra preocupación para el 13% de los directivos.

Síntesis y conclusiones

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 estableció la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país, dando inicio a una etapa de redefiniciones normativas y curriculares para la escuela secundaria. Esta ponencia recoge la mirada de 75 directivos acerca de algunos aspectos del proceso de implementación de la llamada Nueva Escuela Secundaria (NES).

Lo que más valoran los directivos acerca de la NES es el cambio curricular, destacando la introducción de nuevos contenidos y formatos pedagógicos, así como la ampliación de posibilidades para el abordaje transversal y trabajo interdisciplinario. También identifican aspectos positivos relativos a la gestión institucional, ponderando el trabajo en equipo y las posibilidades de revisión colectiva del funcionamiento pedagógico, enmarcados en la elaboración de un Proyecto Curricular Institucional. Otras valoraciones se centran en aspectos intrínsecos a los procesos de implementación de la reforma curricular, considerando como positivos la unificación de títulos a nivel nacional y el aumento de horas de clase.

Estas apreciaciones aparecen matizadas por preocupaciones principalmente ligadas a la escasez de tiempo para introducir los cambios, a dificultades administrativas y legales, y a problemas para la cobertura de cargos. La infraestructura emerge como un aspecto central entre las limitaciones señaladas, entrecruzada con problemas de organización horaria potenciados por una mayor extensión de la jornada escolar, más aún en edificios compartidos. También se reconocen dificultades con respecto al cambio curricular, fundamentalmente en cuanto a la apropiación de nuevos contenidos y formatos pedagógicos por parte de los profesores. A esto se suma la incertidumbre ligada a la reestructuración de los planes de estudio, lo cual implicó la reducción o desaparición de materias en algunos años, con consecuencias para las condiciones del trabajo docente.

En cuanto a los aspectos pendientes de implementación de la NES, los directivos aluden por ejemplo a la necesidad de profundizar el trabajo transversal, habilitar más espacios de reunión entre docentes, introducir nuevas prácticas pedagógicas en las aulas y hacer el seguimiento de los proyectos que llevan a cabo los docentes. También reconocen la necesidad de avanzar aún más en el abordaje transversal de contenidos de ESI, la implementación de talleres de Prevención de Adicciones, la consolidación de la Educación Tecnológica y la implementación de las orientaciones, las cuales recién comenzaron a implementarse gradualmente a partir de 2016. Otros pendientes se refieren a la infraestructura escolar, planteando la necesidad de contar con más aulas y otros espacios físicos para el desarrollo de la NES, como laboratorios y salas de computación. Más allá de las dificultades y los aspectos pendientes, las respuestas de los directivos dan cuenta de avances en el trabajo colaborativo de planificación pedagógica, principalmente

en torno a la elaboración o reelaboración de un proyecto curricular institucional y al diseño de los EDI. Con respecto a estos espacios, se valora la posibilidad de una definición situada que atienda a las necesidades y prioridades institucionales, aunque dicha potencialidad encuentra restricciones en las dificultades para contar con perfiles docentes para cubrir los cargos y desplegar así los proyectos inicialmente mentados.

La investigación que nutre este trabajo recupera la voz de los directivos en tanto actores escolares clave en el proceso de apropiación institucional de las políticas educativas. El análisis de sus perspectivas sobre la NES en la Ciudad de Buenos Aires ha permitido una primera exploración de los aspectos valorados y de aquellos otros que condicionan los procesos de implementación de una reforma curricular. Sin desconocer las limitaciones y el carácter prematuro de una mirada sobre la política en sus primeras fases, se espera que estos primeros resultados nutran las reflexiones en torno a las políticas de los años recientes y a las reformas que hoy en día se proponen para el nivel.

Bibliografía y normativa referenciadas

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.

Dabenigno, V. (2017). “La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas” en Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M., *Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? N° 2*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

De Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio, 2004, pp. 403-424.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Santiago de Chile, UNESCO–ORELAC.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002). Ley N° 898. Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2013). *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico 2014*. Buenos Aires: autor.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/Ministerio de Educación (2015). Resolución N° 321. Aprobación del Diseño Curricular y la Estructura Curricular para el Ciclo Básico y para el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria.

República Argentina. (2005). Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional.

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

República Argentina. Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 84.

Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria

República Argentina. Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N° 93.

Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria.

República Argentina. Consejo Federal de Educación (2012). Resolución N° 191. Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Título: Una Escuela, Todas las escuelas. El caso de la ESET-UNQ como ejemplo de las transformaciones e invariencias que ha sufrido la administración pública en Educación

Autor: Pablo Javier Benítez

Correo electrónico: pablo.benitez@unq.edu.ar

La Educación como Sistema de Instrucción Pública en Argentina -es decir, como el sistema de instituciones que administra y gestiona la Educación- ha sufrido una serie de transformaciones más o menos estructurales a lo largo de la historia. Las líneas que siguen buscarán detectar como un proyecto pedagógico de mucha actualidad –la creación de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes– resulta no sólo expresión de las líneas de gestión que le imprimen las políticas públicas de su propio tiempo; también intentaremos observar en qué medida irrumpen algunas invariencias que se sostienen enquistadas en la estructura burocrática y desde el pasado coaccionan y condicionan la gestión de lo público al seguir formando parte del entramado de relaciones que configuran la burocracia estatal en materia educativa.

Palabras Claves: Burocracia Estatal, Políticas Educativas, Transformaciones, Invariencias, Caso Testigo

Nuestra hipótesis

La Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes ofrece una serie de evidencias que permiten reconocer muchas de las aristas que la administración del Sistema Educativo Argentino ha expresado a lo largo de su historicidad. Un proyecto educativo joven y parido por las transformaciones educativas del último tiempo es expresión de la yuxtaposición de estructuras y sentidos que viene caracterizando la administración pública en materia de Educación. He allí nuestra hipótesis.

Buscaremos describir algunas de esas observaciones con la intención de que la propia ilustración permita reconocer cómo algunas características de las funciones de la educación, el contenido de la política pedagógica, los sentidos que se otorgan a los sujetos, la perspectiva desde la que se asume la diversidad social, son manifestaciones de una política pública que contiene en las configuraciones actuales los sedimentos de las construcciones que le anteceden. Queremos decir, lo educativo camina sobre un nuevo suelo, su composición es diferente; sin embargo, ese suelo –como sucede con la corteza terrestre- contiene en sus entrañas los estratos sedimentados de los distintos suelos que fue en otras eras. Y esa *contención* no es inerte o pasiva; reaparece, resurge, irrumpe y, hasta incluso, condiciona las configuraciones de nuevos tiempos.

Es pertinente hacer una pausa y aclarar que cuando referimos a las condiciones actuales de la política que nos ocupa, nos eximimos de referir a lo que parece ser hoy una retracción de lo que la literatura académica señala como la etapa *pos-reformista*. El último año y medio de gestión pública en el país parece señalar un nuevo cambio de época y a una velocidad desconcertante. Ha de pasar un tiempo para que sea posible trazar algunas líneas que expliquen los retrocesos que protagoniza la administración actual en materia educativa; no obstante, es interesante alertar que buena parte de lo que puede explicarse

respecto de la relación entre las transformaciones de la década de 1990 y las que le sucedieron a partir del 2002 deberán retomarse para comprender la realidad que hoy se halla en construcción.

Una nuevo tiempo, una nueva escuela: un caso testigo, la ESET de la UNQ

En el año 2013, el Ministerio de Educación de la Nación presentó un Convenio Marco a través del cual convocaba a Universidades Nacionales para crear conjuntamente escuelas secundarias. Originalmente, aceptaron ser de la partida las universidades nacionales de San Martín, Avellaneda y Quilmes, más tarde, se sumarían otras y algunos de esos proyectos quedarían truncos.

Esta iniciativa tuvo el objetivo de dar respuesta a una necesidad evaluada y documentada por el Consejo Federal de Educación (CFE), la de transformar la educación secundaria para responder a condiciones de época para las cuales el nivel no tenía respuestas. Fundamentalmente, el emergente más acuciante se hallaba prescripto por la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006 en su artículo 16:

“...la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.(MEN, 2006, 3)¹⁹⁰

La LEN no sólo incrementaba los años de obligatoriedad escolar incorporando el nivel medio sino que modificaba el sentido de la obligatoriedad poniendo en cabeza del Estado el cumplimiento de la misma, y no de los sujetos.

En ese sentido, el CFE había aprobado en mayo de 2009 el *Plan Nacional de Educación Obligatoria*¹⁹¹ y elaborado otras resoluciones que terminaban de delinear algunas cuestiones sobre las que volveremos más adelante; específicamente, cabe resaltar la resolución sobre *Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*¹⁹² y aquella que versa sobre *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria*¹⁹³. Es interesante para nuestro análisis, recuperar que la primera de estas resoluciones asume considerandos basados no sólo en la LEN sino también en el *Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina*¹⁹⁴. Este presenta la educación secundaria como problema social en su nuevo contexto de obligatoriedad, y a través de un diagnóstico pormenorizado, objetivos políticos e interrogantes a partir de los cuales debía darse el debate. Fue a partir

¹⁹⁰ MEN (2006). Ley de Educación Nacional N°26206, Art. 16, p.3. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

¹⁹¹ CFE (2009). Resolución 79/2009: Plan Nacional de Educación Obligatoria. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>

¹⁹² CFE (2009). Resolución 84/2009: Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

¹⁹³ CFE (2009). Resolución 93/2009: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Recuperado de: http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/93-09-5900b71fd40fe.pdf

¹⁹⁴ MEN (2008). Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000993.pdf>

de este documento que se desarrolló un proceso de discusión y consulta pública que culminó con las resoluciones del CFE que hemos mencionado, y otras.

Con todo, la creación de la ESET de la UNQ¹⁹⁵ -como la de otras escuelas dependiente de aquel convenio- fue una de las herramientas estratégicas que la política educativa desarrolló para responder a los requerimientos que empezamos a señalar.

Hemos expresado en nuestras primeras líneas que la pretensión de este trabajo es reconocer en el caso específico de la ESET de la UNQ una línea de continuidad histórica de la burocracia estatal en materia educativa que resulta expresión no sólo de potentes transformaciones estructurales sino también de fuertes invariencias que resisten el paso del tiempo y los embistes políticos que éste lleva impreso en sus diferentes etapas. Para ello, nos propondremos un recorrido diacrónico que alteraremos sólo para establecer comparaciones que consideremos pertinentes para desarrollar nuestros argumentos.

Una escuela moderna

Comencemos por señalar que la ESET de la UNQ –como toda institución educativa- es una organización de tipo burocrática y, por tanto, resulta pertinente el análisis acerca de su vinculación con el Estado y las políticas públicas que éste lleva adelante.

El Estado inicia un rol activo en materia educativa a partir del siglo XIX con las consecuencias globales de las Revoluciones Burguesas. El impulso de éstas resultó en la imposición de un Estado liberal que casi desde sus inicios se propuso desarrollar sistemas educativos de carácter nacional. Asimismo, éstos resultaron una de las más potentes herramientas de integración política. Uno de los objetivos fundantes de estos sistemas se hallaba en la construcción de una ciudadanía más o menos homogénea que respondiera al laico y terrenal Dios de la normativa estatal y no más al supraterrrenal Dios de la Iglesia Católica.

Entonces, que la educación constituyó un servicio público que respondía a una necesidad del nuevo Estado Moderno y no a una demanda social que reclamara por derechos individuales. Como cita Filmus de Hobsbawn:

*“A medida que se fueron conformando los Estados nacionales, las sociedades europeas generaron sistemas educativos que se constituyeron en uno de los principales factores de integración política, de identidad nacional, de cohesión social, de transmisión de los valores de las clases dirigentes y de selección y legitimación de las élites dominantes (Hobsbawn, 1977)” (Filmus, 1994, 15).*¹⁹⁶

Ahora bien, para el tiempo histórico en el que se crea la ESET de la UNQ el mandato estatal respecto de las funciones de la Escuela no son los mismos que los de entonces. Sin embargo, algo de aquellos orígenes podría reaparecer e instalarse para responder a

¹⁹⁵ La creación de la ESET-UNQ se realizó a través de la Resolución N°470 del año 2013 en la que se constituye, además, el Programa Especial de Formación Preuniversitaria Dependiente de Rectorado. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=1914>

¹⁹⁶Filmus, Daniel. (1994). Estado Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos, Cap. 2,p.15.

necesidades nuevas. Queremos decir, tanto la LEN como el propio *Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales*¹⁹⁷ expresan la responsabilidad del Estado de generar una Escuela inclusiva, que busque reparar las inequidades sociales en materia educativa y que respete las diversidades de todos los sujetos. No obstante, algo de la homogeneización se cuela siempre. Y es que el Estado puede enunciar (debe hacerlo, seguramente) el compromiso de respetar la diversidad identitaria en todas sus posibilidades; sin embargo, cada sociedad, en cada tiempo, en cada composición de relaciones de dominación, ha de seleccionar un tipo de conocimiento, un conjunto de saberes, una determinada manera de aprender. Sobre ello no ahondaremos porque no es materia de este trabajo. Pero nos interesa pensar de qué modo los principios de integración que se planteó el Sistema Educativo en su etapa fundacional pueden coaccionar sobre nuevos propósitos pedagógicos cuando siempre exista un conjunto de *“aprendizajes comunes”* para toda la ciudadanía, tal como señala el Programa de Creación al que ya hemos referido:

*“...brindando 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 o identidad cultural...” (MEN, 2013, 5)*¹⁹⁸

No es pretensión de estas líneas desechar o contrariar la idea de que el Estado identifique cuáles son los saberes socialmente aceptados como indispensables para la tarea de transmisión y reproducción de la cultura. Sólo es nuestra intención dejar abierta la pregunta acerca de en qué medida la función política de integración social no sigue operando en este mandato de otro tiempo bajo nuevas denominaciones o con pretendidos nuevos sentidos.

Otra condición del contrato fundacional del sistema educativo con la sociedad y el Estado que podemos reconocer en el proyecto de la ESET de la UNQ es el papel del Estado como actor protagónico en la modernización, en la actualización social. Nos encontramos frente a un Estado que asume una fuerte centralidad y encarna el proyecto educativo que la sociedad requiere para responder a las necesidades de su tiempo. A partir de los diversos documentos oficiales se devuelve al Estado Nacional la responsabilidad de garante y aparece gestando esos procesos de pretendida transformación. Una vez más, no es la sociedad quien reclama por derechos postergados sino que es el propio Estado quien evalúa, advierte y propone una transformación que responde a una necesidad aunque no a una demanda:

¹⁹⁷MEN (2013). ANEXO: Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales (El Convenio Marco adjuntó como ANEXO el proyecto con el que se convocaba a las Universidades. El mismo cuenta en poder de las Universidades que firmaron aquellos convenios y los integrantes de los equipos que integramos el plantel docente desde los inicios de las Escuelas. Sin embargo, no fue posible rastrear un enlace en los diferentes sitios en línea del MEN para que el mismo puede ser leído en Internet con excepción del Convenio de la Universidad Nacional de General Sarmiento: http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2014/12/5094-14.pdf)

¹⁹⁸Op.Cit. Fundamentación.

“...el Estado determinó fuertemente a la sociedad, apareciendo como modernizador, revolucionario, transformador o garante de un orden represivo, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad...”. (Delgado, 1994, 28) ¹⁹⁹

Una Escuela para la Economía

Entre aquel contrato fundacional del Sistema Educativo y los finales de la década de 1970, se produjeron variaciones que, sin modificar la estructura burocrática, otorgaron algunos sentidos distintos para cada tiempo histórico y en consonancia con el contexto global al que el país debía incorporarse. Así, con sus variantes, luego del estado oligárquico liberal que trazaría los primeros propósitos de la administración escolar, sobrevendrían una serie de subtipos de estados con fuerte presencia en la regulación de la economía como de la política. Este tipo de organización que denominamos Estado Benefactor, tuvo diferentes matices pero siempre conservó una burocracia fuertemente centralizada, jerárquica y homogénea. Las funciones económicas que el Estado otorgaba a la Educación se sobrepusieron a las políticas; las dificultades que encontraba el país para incorporarse al mercado mundial y el sector productivo que dominaba la escena económica determinaban no sólo las variaciones de las matrices productivas de la economía sino los perfiles de los sujetos a formar por el sistema educativo.

Las funciones económicas de la educación resultaron sumamente potentes en ambos períodos. Durante el Estado oligárquico no se las expresaba de manera manifiesta ya que los propósitos políticos de ciudadanía y control social eran protagónicos; pero la educación garantizó la transmisión de los valores de una clase dirigente que consolidaba su hegemonía a través cierta estabilidad de la estructura social y la aprobación del sistema productivo agroexportador (Filmus, 1994, 19-20)²⁰⁰.

De modo más explícito, el Estado benefactor reconoció la función económica de la Educación desde sus propios postulados; debido a que se pretendía cambiar el modelo de acumulación, propiciando la industrialización por sustitución de importaciones, la educación tendría como creciente función la formación para el trabajo industrial:

“...la educación fue incorporada [...] como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgiente industria. La formación del ciudadano fue reemplazada paulatinamente por la idea de ‘formación para el trabajo’...” (Filmus, 1994, 23)²⁰¹

Es propio señalar en qué medida la ESET de la UNQ responde a esta función económica. En primer lugar, citemos al propio *Proyecto de Creación* en su *Introducción* cuando señala que las *Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades* tendrán como objetivo principal “alcanzar la justicia educativa” y asocia esta idea con la posibilidad de “garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y **materiales** de los

¹⁹⁹García Delgado, D. (1994). Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural, Cap.

1

²⁰⁰Op.Cit.

²⁰¹Op.Cit.

jóvenes” de los *“barrios en los que persiste la desigualdad social”* (MEN, 2013, 7)²⁰². Nótese que ante un claro diagnóstico económico que redundaba en lo sociocultural, la Educación se pone al servicio de aportar en la búsqueda de una solución de ello; aunque no de modo explícito, reaparece aquí la función económica de la Educación.

Por otro lado, la LEN en el Capítulo IV, artículo 30, explicita los objetivos tradicionales de la educación secundaria: la propedéutica, la ciudadanía y la empleabilidad. De nuevo, la función económica es una invariancia constante en Educación. (MEN, 2006, 6)²⁰³

La ESET de la UNQ, ajustada a ese mandato económico, inició en el 2014 con tres orientaciones técnico-profesionales: Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos²⁰⁴, Tecnicatura en Programación²⁰⁵ y Tecnicatura en Industria de Procesos²⁰⁶. Los tres planes de estudio fueron aprobados por el Consejo Superior de la Universidad en el año 2014 y no sólo eran el fruto del reconocimiento académico con el que la Universidad cuenta en estos campos del saber científico y tecnológico; esta elección fue el resultado de una política pública que buscó recomponer la matriz económica productiva desde algunas iniciativas de industrialización y por las cuales se reestablecía la educación técnica a partir de la *Ley de Educación Técnico Profesional N°26058*²⁰⁷; orientación que el país había dismantelado en la década anterior. De nuevo, la Educación aparece con una clara función de carácter económico.

Una Escuela Pos-burocrática, más que una Escuela Pos-Reformista

Como vemos, la ESET de la UNQ asume diferentes características que fue perfilando la administración estatal en materia de educación. Sigamos en el tiempo.

Hacia la década de 1970 comienzan a tejerse las críticas epistemológicas al rol del Estado en su relación con la sociedad. Específicamente, las controversias se postulan en torno a la fuerte centralidad del Estado como regulador de la economía pero también de la política.

“El Estado [será] concebido fundamentalmente como Estado de Derecho, tomándose distancia de la visión del Estado ampliamente intervencionista”. (Delgado. 1994, 36)²⁰⁸

Profusamente durante los años que siguen a estos cuestionamientos y mayormente en la década de 1990, se resuelven una serie de transformaciones en la burocracia estatal que delinearán cambios significativos en la administración escolar. Las fuertes críticas sobre el Estado benefactor se darán hacia sus diferentes dimensiones: en lo **administrativo** se

²⁰² Op. Cit. (El destacado me pertenece)

²⁰³ Op. Cit. (El destacado me pertenece)

²⁰⁴ Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°502 del año 2014:

<https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7486>

²⁰⁵ Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°501 del año 2014:

<https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7485>

²⁰⁶ Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°500 del año 2014:

<https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7484>

²⁰⁷ Ley de Educación Técnico Profesional N°26058: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

²⁰⁸ Op. Cit.

le achacará un desmedido centralismo que resultó en una ineficiencia que hizo de los procedimientos burocráticos los objetivos de la propia burocracia; en lo *social* el fracaso se expresará en la aparente imposibilidad de distribuir recursos escasos entre los sectores más necesitados; fundamentalmente, porque resultaba imposible sostener un desarrollo *económico* que garantizara el pleno empleo a través del desarrollo industrial; en lo *político* la situación crítica incrementará las demandas sociales volviendo incierta la gobernabilidad de los procesos democráticos (*Filmus, 1994, 40*).²⁰⁹

Se inician así una serie de transformaciones estructurales que en términos de burocracia más general significaron la retracción del protagonismo estatal respecto de la economía y la política; no obstante, las mismas resultaron en una creciente pregnancia del Estado en el terreno educativo. Esta nueva centralidad se dio a partir también de nuevos sentidos y nuevos dispositivos de control:

*“...mientras las modificaciones estructurales tendían a recortar la presencia del Estado y desplazarlo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza, el Ministerio de Educación Nacional alcanzaba, a partir de la implementación de la reforma educativa, un protagonismo que sólo encontraba parangón en la etapa de constitución de la red de escuelas nacionales que se inició a fines del siglo XIX”. (Tiramonti, 2001, 14)*²¹⁰

La mayor diferencia está dada en que no fue el Estado Nacional quien reguló el Sistema Educativo aun cuando la reforma se gestó a través de una nueva ley nacional que llevó la denominación de *Ley Federal de Educación*²¹¹. El escenario económico del concierto de naciones puso en tensión a nuevos actores en la definición de la administración de las políticas públicas y la Educación no fue ajena a esos vaivenes internacionales de las relaciones de poder.

Los vínculos económicos en término de empréstitos internacionales que venían a socorrer las ahogadas economías regionales de países como el nuestro, corrieron el eje de las relaciones de control del sistema educativo. Fueron entonces las mediciones sobre los resultados de programas evaluados y gestados externamente quienes arrebataron al orden normativo y jerárquico de la burocracia estatal, la facultad de contralor del sistema.

Surgieron así dos dimensiones que van a signar los destinos de la administración escolar: programas compensatorios gestados y promovidos por organismos internacionales que garantizaron el financiamiento del sistema a través de esos programas a término y la evaluación de los resultados de tales intervenciones. Esta lógica, no descentralizó el poder del Estado en el control sobre lo educativo, le dio un cariz diferente. Los fondos de los créditos internacionales llegarían al Estado central y éste los descargaría sobre las diferentes jurisdicciones a través de distintos proyectos especiales y delimitados, descargando -también- la responsabilidad sobre los resultados. La fuente de dominación se volvió, entonces, difusa al ejercerse de manera indirecta o remota:

²⁰⁹Op. Cit.

²¹⁰Tiramonti, G.(2001). Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Introducción. FLACSO. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

²¹¹Ley Federal de Educación N°24195 de 1993: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>

“...el desarrollo de programas compensatorios, la evaluación nacional de resultados educativos, el control de los créditos internacionales y la transferencia de fondos del centro a las jurisdicciones han potencializado la capacidad de regulación del gobierno nacional...” (Tiramonti, 2001, 40)²¹²

Este nuevo circuito generó una verdadera “*paraburocracia*”. Las nuevas lógicas de dominación fueron replicadas por las diferentes jurisdicciones y estamentos del Estado; y los programas compensatorios por su carácter “*a término*” -es decir, con objetivos a mediano plazo- requirieron del surgimiento de nuevas agencias del Estado que ejecutaran esos programas. Éstos, por sus objetivos compensatorios de realidades coyunturales y contextuales, se hallan en contraposición con los objetivos sociales de una burocracia que tiene como horizonte el bienestar general. Sin embargo, debido a que las evaluaciones de necesidades sociales que hicieron parir estos programas y/o proyectos son las mismas a las que -quizá, deficitariamente- atendía el sistema burocrático precedente, lo que resultó de ello fue una yuxtaposición de gestiones. Existiendo departamentos o secretarías específicas que tenían asignadas determinadas funciones en el aparato burocrático estatal, se gestaron nuevas agencias menos específicas y vinculadas a temáticas determinadas por la evaluación de necesidades.

Lo que se experimenta es un importante proceso de desterritorialización y reterritorialización. El espacio territorial de decisión ya no sería el Estado central, sino las diferentes agencias estatales que tiene a cargo la gestión, ejecución y evaluación de estos proyectos o programas especiales de compensación (Giovine, 2012, 164-165).²¹³

Hasta aquí, hemos demorado –intencionalmente– los paralelismos de estas transformaciones de la burocracia estatal educativa con la realidad de la ESET de la UNQ. La década que va desde el año 2002 hasta el 2015 se presentó como una etapa de retracción respecto de la serie de transformaciones estructurales que fueron gestadas en la etapa que le precediera y, en tal sentido, la creación de la Escuela de la Universidad es hija de ese tiempo y estos pretendidos nuevos sentidos. Sin embargo, creemos que podemos observar en ésta experiencia algunas cuestiones que echan luz sobre esos cambios de época y su incapacidad para desterrar estructuralmente las transformaciones de la etapa post-social o neoliberal.

Antes de ello, hemos de señalar que existieron a partir del año 2002 una serie de transformaciones interesantes que no deben ser menospreciadas pero sí expuestas en justa medida. El discurso de la política pública -que se plasmó en la letra de molde de los diseños curriculares- protagonizó una fuerte reversión de las transformaciones estructurales de la década anterior. Se reinstalaron algunas lógicas del viejo Estado benefactor y los programas “*a término*” no se abandonaron pero sufrieron una tendencia a la cristalización. No obstante, ninguna de las transformaciones propuestas impactaron sobre la estructura burocrática y ello permite la reincidencia de lógicas del tiempo inmediato anterior. Es en ese sentido que nos arriesgamos a poner de ejemplo testigo a la ESET de la UNQ.

²¹²Op. Cit.

²¹³Giovine, R. (2012). El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado y redes de integración socieducativas, cap. IV, UNQ. Buenos Aires

Recordemos que el *Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales* constituye un programa a término cuyo financiamiento depende de una erogación presupuestaria del Ministerio que sólo se verá consolidada tras una serie de evaluaciones de resultados que monitorea la propia cartera educativa. Encontramos aquí que la fuente de control sigue estando signada por el financiamiento y la evaluación.

Asimismo, el *Proyecto* fue el resultado de la elaboración de una agencia temática, para-burocrática en los términos que hemos descrito más arriba: la *Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa*. Es interesante reconocer que la creación de nuevas escuelas de nivel medio no fuera responsabilidad de la Dirección de Educación Secundaria (DES), como tampoco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) -si pensamos que el Convenio se firmó con universidades-. Ambos departamentos forman parte de la estructura burocrática histórica del sistema; pero la Escuela fue creada por una subsecretaría que – finalmente- la actual gestión ministerial ha desmantelado.

Incluso, al interior de la propia *Universidad Nacional de Quilmes*, también es relevante el dato de que la creación de la Escuela dependió de una *Programa Especial* dependiente de *Rectorado*. No estando contemplada en el Estatuto de la Universidad la educación secundaria, el Rectorado de la UNQ debió crear un *Programa de Formación Pre-Universitaria* que pudiera albergar este convenio ministerial. De nuevo, una agencia que se crea al margen de la burocracia institucional existente; claro que en este caso porque no existía una agencia prevista para tal fin.

También es destacable el rol protagónico que asumen los poderes locales en la implementación de estos programas. Parte del proceso de reterritorialización se produce en el contexto de una suerte de democratización de las decisiones que resultó en una descarga de responsabilidades centrales en las jurisdicciones locales. En la creación de la ESET de la UNQ el rol de las autoridades municipales fue fundamental. En la elección de la localización física (con la cesión de los terrenos), la decisión de que la propuesta pedagógica saliera a ofertar exclusivamente orientaciones técnico profesionales, un vínculo con el Club “12 de Octubre” intervenido por el Municipio y en donde los/as estudiantes de la Escuela practicaron natación, la adjudicación de horas docentes municipales a la planta de profesores/as de la Escuela, son todas muestras de la vinculación protagónica que el gobierno municipal tuvo en este proyecto. De hecho, el cambio de color político en el gobierno de la ciudad, puso a la Universidad ante un nuevo escenario de negociaciones.

Por último, existe un aditamento más que nos permite suponer que la etapa reformista de los años 1990 parece haber llegado para quedarse. Las variaciones discursivas que se experimentaron a partir del año 2002 pretenden abandonar la concepción del Sujeto tutelado a favor de un Sujeto de Derechos, es decir, un ciudadano capaz de reconocerse en la trama de jurisprudencias que contempla protecciones sociales sobre su integridad y libertad. Sin embargo, dos cuestiones permiten interpelar la efectividad de esa pretensión y suponerla apenas discursiva.

La década de 1990 había conferido a los sujetos la categoría de necesitados y con ella adoptaba el Estado el papel de tutor de quienes no podían valerse por sí solos y merecían asistencia:

“La implementación de la reforma de los ’90 [...] colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos”. (Feldfeber-Gluz, 2014, 5)²¹⁴

El período posterior buscó correr a los sujetos de ese lugar tutelado. La estrategia fundamental se basó en que las políticas establecidas concebían al sujeto como ciudadano, es decir, como sujeto de derecho y este es un tipo de tratamiento que sólo puede ser igualitario. Queremos decir, no es posible tener mayor o menor grado de ciudadanía, no es dable ejercer más o menos cantidad de derechos. Todos los ciudadanos son iguales frente al derecho:

“Las políticas hacia los sectores más vulnerables en el campo escolar expresaron cambios fundamentalmente en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación. El primero de ellos fue el desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión, la “igualdad” y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal”. (Feldfeber-Gluz, 2014, 10)²¹⁵

Sin embargo, no sólo se sostuvieron planes y programas que destinaron recursos y esfuerzos a paliar la vulnerabilidad social de determinados sectores de manera focalizada. Como sostienen Feldfeber y Gluz se *“mantuvieron mecanismos de intervención propios de los ’90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes”* (Feldfeber-Gluz, 2014, 10)²¹⁶

No podemos dejar de decir aquí que la creación de la *ESET de la UNQ* es expresión de esta invariancia sustancial. Los propios postulados del *Programa de Creación* observan no sólo el formato de programa sino la concepción de destinatarios vulnerados, la conformación de un equipo docente cuya selección específica difiere de la que pueden desarrollar otras escuelas del sistema, la estratificación de prácticas pedagógicas, la formulación de regímenes académicos y una organización escolar que *“establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes”*.

Una Escuela Llena de Preguntas

Para finalizar, queremos recuperar algunos resultados que surgen de distintos trabajos de evaluación y análisis que los propios integrantes de la Escuela venimos desarrollando y que fueron presentados en una ponencia en la que participara la Escuela en las *Jornadas de Enseñanza Media Universitaria 2016*, en Tucumán, y en relación con

²¹⁴ Feldfeber M. y Gluz, Nora (2014); Estado y educación en el "posneoliberalismo": avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas Proyecto UBACYT (2011-2014). "Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento". IICE, UBA.

²¹⁵ Op. Cit.

²¹⁶ Op. Cit.

uno de sus dispositivos más novedosos, los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD):

Consolidación de los espacios de ATD como alternativa superadora a las Comisiones Evaluadoras

Creación de 4° año en 2016 con estudiantes que aceleraron 3° año en los espacios de ATD

Favorecimiento de las trayectorias académicas a partir de la tarea en los espacios de ATD

Adecuación curricular a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje

Inmersión progresiva en las habilidades propias del oficio de estudiante

Retención del 99% de la matrícula ²¹⁷

Ahora bien:

Estas conquistas son posibles en el marco de un programa que se responsabilizó de erogar un presupuesto sumamente extraordinario. La UNQ dispuso de esas erogaciones de manera regular, incluso cuando el Ministerio demoró los pagos correspondientes o se vieron totalmente suspendidos a partir del cambio de gestión en diciembre del año 2015. ¿Cuál es la fortaleza de una propuesta como la que encarna la ESET de la UNQ si su dependencia es tan inestable que requiere de constantes negociaciones respecto de su financiamiento?

Las mejores prácticas que experimenta la Escuela se hallan propiciadas por una organización escolar que distribuye el tiempo escolar, los roles pedagógicos y la grupalidad del estudiantado de un modo diferente respecto de cómo lo hacen las demás escuelas del sistema. ¿En qué medida una experiencia tan diferencial tiene la capacidad de producir transformaciones estructurales? ¿Cuál es la real capacidad de transferencia social que tiene la experiencia cuando otras escuelas se hallan impedidas de ciertas transformaciones por las prescripciones organizativas, curriculares y académicas, y sendas limitaciones presupuestarias?

Pero los interrogantes no pretenden ser obstáculos. Si la estructura burocrática restringe posibilidades, la respuesta no ha de ser la de desechar experiencias como las de la ESET de la UNQ o tipificarlas como alternativas exclusivamente experimentales. Creemos en las posibilidades que la institución tiene en su condición de instituyente. La ESET de la UNQ ha iniciado un recorrido que, al momento, es sumamente breve en relación a las tradiciones del nivel de educación sobre el cual opera. Consideramos que existe en esa condición de incompletud del proyecto pedagógico todo un arco de posibilidades para gestar alternativas que sorteen escollos y construyan posibilidades que, incluso, superen la letra del *Programa de Creación*.

²¹⁷ Schneider, D.-Alvarado, S.-Benítez, P. (Octubre, 2016). Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. Prácticas de enseñanza y de aprendizaje para la inclusión educativa. Conferencia llevada a cabo en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria 2016: “Pedes in terra ad sidera visus – Revisando prácticas docentes”, Tucumán.

En definitiva, hasta las opciones acerca de cómo debe ser gobernado un proyecto como este no se hallan definidas de manera acabada. Surgen de manera constante, contradicciones e interrogantes que interpelan nuestras prácticas, que contarían nuestras decisiones mejor fundadas, que ponen en tensión nuestros ideales más sensibles. Y no está mal. En todo caso, el arte de gobernar no guarda relación exclusiva con administrar. Como eternizara el pensador cubano José Martí, gobernar es crear. Y será ese el objetivo más trascendente que pueda imponerse el proyecto de Nuestra Escuela.

Bibliografía:

Alonso Brá, Mariana (2008); La política y la administración educativa en nuevos tiempos. Educational policy and administration in new times. Política e administração da educação em novos RBPAAE – v.24, n.3, p. 407-433, set./dez. 2008 Buenos Aires.

Braslavsky, Cecilia, **Tiramonti**, Guillermina (1990); Conducción Educativa y Calidad de la Enseñanza Media. Introducción. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Cao, Horacio - **Rey**, Maximiliano – **Laguado Duca**, Arturo (2015); Estado en Cuestión. Cuarta parte: Cap 4 y 5. Prometeo Buenos Aires

Frigerio, Graciela - **Poggi**, Margarita - **Tiramonti**, Guillermina (1992); Las instituciones educativas y el contrato histórico. Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su comprensión. Introducción Editorial Troquel. FLACSO. Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam y **Gluz**, Nora (2014); Estado y educación en el "posneoliberalismo": avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas Proyecto UBACYT (2011-2014) Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento. IICE, UBA.

Filmus, Daniel (1994); Estado Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos. Cap. 1 y 2. Editorial Troquel. Buenos Aires.

García Delgado, Daniel (1994); Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Introducción y Cap. 1. FLACSO/Tesis-Norma. Buenos Aires.

Giovine, Renata (2012); El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado y redes de integración socieducativas, cap. IV, UNQ. Buenos Aires

Tiramonti, Guillermina (2001); Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?. Introducción, Capítulos I y II. FLACSO. Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2006); Ley de Educación Nacional N°26206, Art. 16, p.3. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Consejo Federal de Educación (2009); Resolución 79/2009: Plan Nacional de Educación Obligatoria. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009); Resolución 84/2009: Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009); Resolución 93/2009: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Recuperado de: http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/93-09-5900b71fd40fe.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2008); Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000993.pdf>

Resolución de Rectorado de la UNQ N°470 del año 2013: Creación del Programa Especial de Formación Preuniversitaria Dependiente de Rectorado. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=1914>

Resolución de Rectorado de la UNQ N° 01485: Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Quilmes N°68/14. ANEXO: Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales

Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°502 del año 2014. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7486>

Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°501 del año 2014. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7485>

Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°500 del año 2014. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7484>

Ley de Educación Técnico Profesional N°26058. Recuperado en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

Ley Federal de Educación N°24195 de 1993. Recuperado en: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>

Schneider, D.-Alvarado, S.-Benítez, P. (Octubre, 2016). Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. Prácticas de enseñanza y de aprendizaje para la inclusión educativa. Conferencia llevada a cabo en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria 2016: “Pedes in terra ad sidera visus – Revisando prácticas docentes”, Tucumán.

MESA IV INFANCIAS, POLÍTICAS, INSTITUCIONES Y ESPACIOS EDUCATIVOS

Título: Desde el aprendizaje informal a la enseñanza formal de plantas en niños.

Posibles puentes de integración

Autoras: Cecilia Eyssartier, Mariana Lozada

Correo electrónico: ceciliaeyssartier@gmail.com, mariana.lozada@gmail.com

En este trabajo indagamos sobre el conocimiento de plantas en niños de 11 y 12 años en diversos contextos de aprendizaje, para evaluar la contribución relativa del aprendizaje formal e informal sobre esta temática. Realizamos entrevistas individuales a 159 niños de escuelas públicas y privadas en diversas localidades de Argentina, para analizar qué plantas recuerdan, en qué contextos aprendieron y de quiénes. Los niños mencionaron plantas en referencia a experiencias cotidianas, principalmente en el ambiente familiar, citando referentes escolares en una proporción significativamente menor. La mayoría mencionó plantas comestibles y ornamentales que experimentan en su vida diaria. El hecho de que las plantas más frecuentemente citadas estuvieran relacionadas con experiencias de su diario vivir, podría indicar que la cognición sobre plantas y la acción cotidiana se entrelazan. Desde esta perspectiva hipotetizamos que la inclusión de experiencias vivenciales en el aprendizaje de plantas podría enriquecer la enseñanza de Ciencias Naturales en contextos formales. Para ello, proponemos trabajar colaborativamente con docentes del primer ciclo del nivel primario en el diseño de propuestas didácticas innovadoras, que favorezcan la experiencia activa de los niños con las plantas integrando sus vivencias cotidianas.

Palabras claves: conocimiento de plantas, niños, cognición corporizada, experiencia, ciencias naturales.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje en los niños ocurre en diversos contextos ecológicos y socio-culturales, desde el hogar, la escuela y en interacción con pares y adultos (por ejemplo, Vygotsky 1978; Piaget, 1954, 1971; Pozo, 1996). Diversos autores enfatizan que la cognición está íntimamente ligada a la experiencia, que se arraiga en nuestra estructura y se experimenta dentro de contextos sociales, culturales y ecológicos (Maturana y Varela, 1984; Varela, 2000; Di Paolo et al., 2014; Ward & Stapleton, 2012). Ya en 1920, John Dewey, señaló la importancia de la experiencia y del hacer de los niños en la educación escolar. Advirtió de la brecha entre el mundo adulto y el infantil, que dificulta la participación activa de los alumnos. En este sentido, destacó la significancia de la continuidad de la experiencia: cada experiencia vive en futuras experiencias, es decir, cada experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica, en algún modo, la cualidad de lo que sucederá después. Otro pensador que resaltó la importancia de la experiencia fue Jean Piaget, quien propuso que la cognición infantil está basada en la actividad concreta, demostrando que los niños moldean su mundo a lo largo de la ontogenia a través de la acción sensorio-motora (e.g. Piaget, 1954, 1971). En línea con estas ideas, la teoría de la cognición corporizada enfatiza el rol fundamental de la experiencia, del percibir y hacer en íntimo acoplamiento

con el ambiente sociocultural y ecológico. El concepto de cognición corporizada establece que la cognición emerge a partir de patrones sensorio-motores recurrentes en imbricación con el contexto (Clark 1999; Varela 1999; Barsalou 1999; Glenberg et al. 2013, 2015). En este enfoque se plantea que el aprendizaje es situado, corporizado, enactivo y afectivo (Ward & Stapleton, 2012). Esta perspectiva enactiva propone que la percepción modula la acción, así como la acción transforma la percepción; el que percibe guía sus acciones en situaciones locales, y a su vez, estas situaciones locales cambian constantemente como resultado de su acción (Varela, 2000). En particular, la teoría enactiva considera que la cognición emerge a partir de cómo “en-actuamos” con el entorno inmediato, es decir, a partir de cómo nos movemos, caminamos, respiramos, comemos, etc. (Varela et al., 1992). Desde esta perspectiva hipotetizamos que la inclusión de experiencias vivenciales en el aprendizaje de plantas podría enriquecer la enseñanza de Ciencias Naturales en contextos formales.

En contextos de educación formal, el conocimiento sobre las plantas es una parte importante del currículo de la escuela primaria. A lo largo de este nivel escolar, los niños reciben instrucción sobre diversidad de animales y plantas. Los temas de ciencias naturales se enseñan principalmente utilizando enfoques teóricos y conceptuales, poniendo poco énfasis en el aprendizaje experiencial (Acosta et al, 2012). Los niños suelen aprender de los libros de texto diseñados con fines educativos y rara vez se integran sus conocimientos y experiencias previas con las plantas. Desde la educación ambiental, se ha propuesto que los procesos de enseñanza de las ciencias estimulen la experiencia de primera mano (i.e. aprendizaje experiencial) a través de la observación, la acción y la reflexión (Arango et al., 2002, 2009), dándoles la posibilidad a los niños de tomar consciencia de sus propias experiencias, para construir de forma activa el conocimiento, promoviendo asimismo actitudes ambientales positivas y un enfoque de cuidado hacia los seres vivos (Yore y Boyer, 1997; Lock, 1998; Fawcett, 2002; Lozada y Margutti, 2011; Eyssartier et al, 2015).

Por su parte, Aikenhead y Michell (2011) proponen una ciencia escolar que pueda incorporar el conocimiento tradicional y que al mismo tiempo pueda atender los conflictos cognitivos que surgen en los niños al movilizarse entre su “mundo” cotidiano y el mundo de la ciencia (Jegede y Aikenhead, 1999). Asimismo, estos autores describen el aprendizaje como un proceso experiencial (“Coming to know”), en el que cada persona aprende por sí misma a través del contacto con la naturaleza y la sociedad; observando, mirando, escuchando, etc; expandiendo y enriqueciendo su capacidad de aprender de las maneras más diversas (Aikenhead and Michell, 2011). El hecho de partir de los saberes previos de los niños implica tener en cuenta su trayectoria de vida, es decir, sus pertenencias culturales, sus contextos, sus tradiciones y creencias, sus ancestros, las prácticas familiares, etc. De este modo, se pretende construir “puentes culturales” entre la ciencia académica y las experiencias de los niños y niñas en el ámbito escolar (Aikenhead and Michell, 2011).

Nuestro objetivo en este trabajo es indagar sobre el conocimiento de plantas en niños de 11 y 12 años en diversos contextos de aprendizaje, de modo de evaluar la contribución relativa del aprendizaje formal e informal sobre esta temática. Mediante entrevistas

etnográficas, realizadas en contextos escolares en distintos ambientes, analizamos qué plantas recuerdan los niños, en qué contextos aprendieron y de quiénes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Participantes y metodología de trabajo

Realizamos entrevistas individuales semi-estructuradas a 159 niños (86 niñas, 54% y 73 niños, 46%) entre 11 y 12 años, de escuelas públicas y privadas de diversas localidades de la Argentina. Se seleccionaron cuatro escuelas de la ciudad de La Plata y seis escuelas en el noroeste de la Patagonia (Parque Nacional Nahuel Huapi). Las escuelas urbanas y semi-urbanas fueron elegidas al azar, mientras que en las zonas rurales las escuelas seleccionadas fueron las únicas disponibles en ese contexto para este estudio. Cada grado fue elegido al azar cuando había más de una clase. La investigación se llevó a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki (2013) y se informó a los padres sobre cómo participarían sus hijos en el estudio. Las entrevistas se realizaron después de que los padres y las autoridades escolares hubieran dado su consentimiento por escrito. Los niños fueron entrevistados individualmente en cada escuela durante el horario normal de clase. En la entrevista indagamos sobre su conocimiento sobre plantas, cuáles recuerdan, para qué las usan, cómo aprendieron y en qué contextos. Estas entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración de 15 a 20 minutos, siendo los datos de los participantes tratados bajo condiciones confidenciales.

Las cuatro escuelas de La Plata eran urbanas y asistían niños procedentes de familias de clase media. Por otro lado, en el Noroeste Patagónico, dos escuelas urbanas estaban situadas en el centro de Bariloche (100.000 habitantes), dos escuelas semi-urbanas en las afueras de la ciudad y dos escuelas rurales estaban ubicadas en ambientes ecológicos distintos en el Parque Nacional Nahuel Huapi. La mayoría de las familias rurales y muchas de las semi-urbanas son descendientes de antiguos mapuches, mientras que la mayoría de las familias de las zonas urbanas son de origen mestizo.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recolectados. Se evaluó cuáles son las plantas mencionadas por los niños, para qué las usan, quiénes les enseñaron y en qué circunstancias aprendieron.

En primer lugar, al analizar la pregunta "¿Quién te enseñó acerca de las plantas?", nos interesaba indagar acerca de los contextos formales e informales de aprendizaje, por ejemplo aquellas plantas transmitidas y compartidas por los maestros o familiares. Por otra parte, la riqueza de especies se calculó teniendo en cuenta el número total de plantas mencionadas por los niños. Esta variable nos ayudó a conocer el número total de plantas que los niños recuerdan. También se exploró acerca del uso de plantas mencionadas para evaluar con qué tipo de plantas los niños estaban en contacto cotidiano. Se clasificaron las respuestas en relación a cuatro categorías: comestible, ornamental, medicinal y ambiental. Esta última categoría corresponde a aquellas especies, en su mayoría árboles, que se encuentran en los contextos ecológicos donde viven los niños, que sin tener un uso especial, son reconocidas por ellos en sus ambientes locales y cotidianos. Asimismo, se evaluó el origen biogeográfico de las plantas para explorar la relación de los niños con sus contextos cotidianos de aprendizaje.

Se utilizaron pruebas no paramétricas para analizar datos (Höft 1999). El test Binomial se utilizó para evaluar diferencias en el aprendizaje en el contexto familiar y no familiar, así como para analizar diferencias de género en referentes femeninos y masculinos en la enseñanza sobre plantas. La prueba de Cochran Q se utilizó para analizar diferencias entre categorías uso, tanto para la totalidad de plantas citadas como para las plantas compartidas. Los datos se analizaron con SPSS 10.0 para Windows

RESULTADOS

De quiénes aprendieron: contextos de aprendizaje

La mayor parte de los niños entrevistados mencionaron haber aprendido dentro del contexto familiar (72%), mientras que el contexto escolar fue citado en un 28% (Test Binomial, $p < 0.001$) (Figura 1). Este dato es interesante ya que un contexto informal de aprendizaje, como el familiar, fue citado en una proporción significativamente mayor, más allá de que el estudio se realizó en un ámbito formal de aprendizaje, como lo es la escuela.

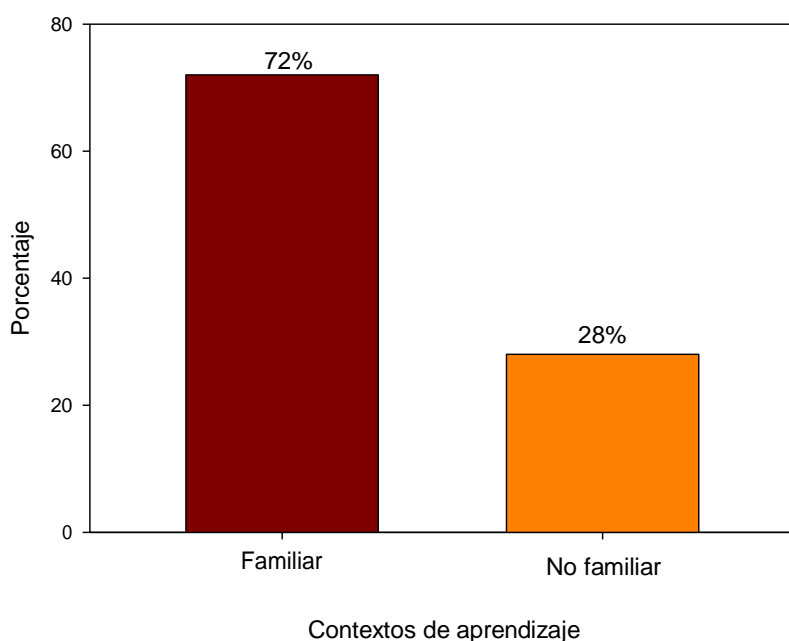


Figura 1. Contextos de aprendizaje mencionados por los niños

Asimismo, es interesante destacar que el género femenino cumple un relevante papel en el aprendizaje sobre plantas. Los niños mencionaron mayormente referentes femeninos (madre, abuela, tía, hermana, prima, maestra, amiga) (73%); mientras que los referentes masculinos (padre, abuelo, tío, hermano, amigo) fueron mencionados en una proporción menor (27%) (Test Binomial, $p < 0.001$) (Figura 2).

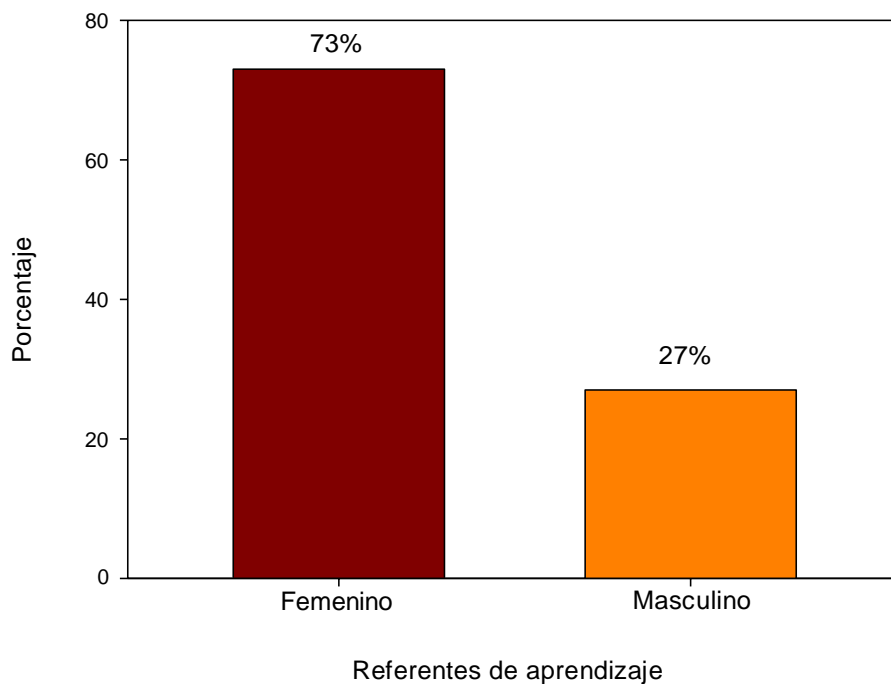


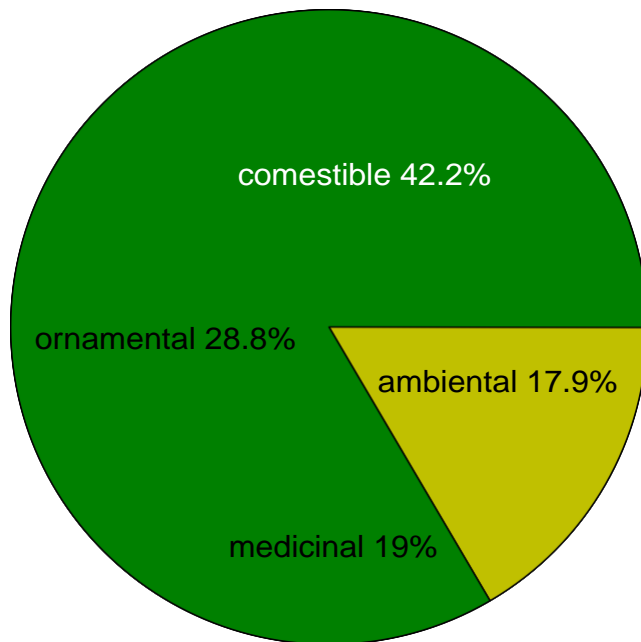
Figura 2. Referentes femeninos y masculinos mencionados por los niños

Qué plantas conocen: riqueza y usos.

El total de plantas mencionadas por los niños entrevistados fue de 184 especies diferentes. Los niños del ambiente urbano de La Plata mencionaron un total de 101 especies, mientras que los niños de Patagonia citaron 124 plantas (59 especies en ambientes urbanos, 64 en semi-urbanos y 84 en el contexto rural). En cuanto a los usos mencionados por los niños, un 42.4% de plantas fueron mencionadas con fines comestibles, 28.8% de plantas fueron citadas como ornamentales, 19% con propósitos medicinales y una menor proporción (17.9%) corresponde a la categoría ambiental (Prueba de Cochran $Q=27.754$, $p<0.001$) (Figura 3.A.).

Al comparar las especies citadas por los niños de La Plata en relación a la totalidad de los niños de la Patagonia, observamos que comparten 41 especies de plantas. Esto representa un 30% de la totalidad de las plantas citadas en la Patagonia y casi un 50% de La Plata. En cuanto al uso de las especies compartidas, un 56 % fueron mencionadas con fines comestibles, 26.8% con fines ornamentales, 14.6 % como medicinales y un 7.3% como ambientales (Prueba de Cochran $Q=22.344$, $p<0.001$) (Figura 3.B.).

3.A. Total de plantas mencionadas



3.B. Plantas compartidas

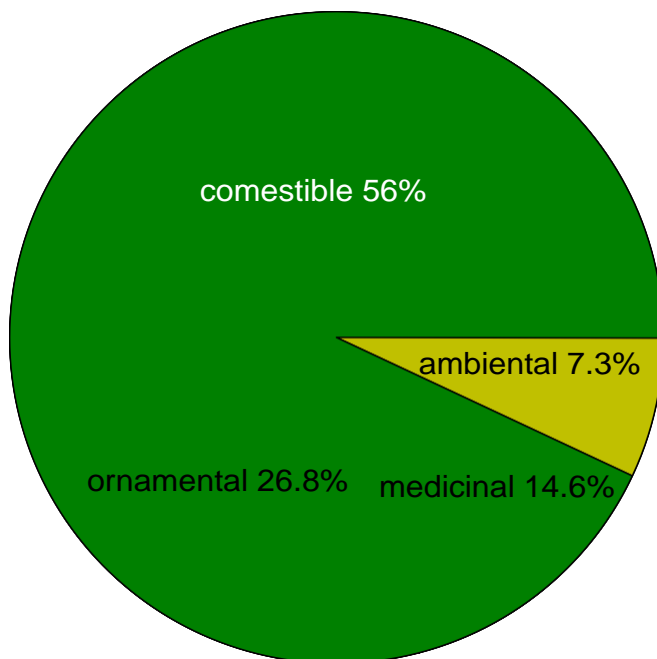


Figura 3. Categorías de uso de plantas mencionadas por los niños: 3.A. Total de plantas mencionadas. 3.B. Plantas compartidas

En relación al origen biogeográfico de las plantas compartidas entre los niños de La Plata y Patagonia, la totalidad resultó ser de origen exótico. Es sustancial señalar que sólo los niños de Patagonia mencionaron especies nativas, encontrándose en el contexto rural la mayor proporción de especies nativas citadas (40%).

DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que los niños y niñas aprenden a partir de experiencias cotidianas que implican el “hacer” en situaciones locales; involucrando a referentes familiares, especialmente mujeres y mencionando, en menor medida, referentes escolares, aun habiendo recibido educación formal en Ciencias Naturales durante varios años (Eyssartier et al, 2015; Eyssartier and Lozada, 2016). Por otro lado, las plantas comestibles fueron citadas en mayor proporción en todos los ambientes, lo cual resalta una relación más estrecha de los niños con aquellas plantas que frecuentan cotidianamente en el acto de comer, si bien los contextos estudiados fueron diferentes. Sin embargo, el contexto en el que habitan y las actividades que realizan influyen en su aprendizaje sobre plantas, dado que los niños del Noroeste Patagónico conocen más plantas que los niños de La Plata. Particularmente, los niños de zonas rurales mencionaron un mayor número de plantas que aquellos que viven en zonas urbanas y periféricas. Dentro de las zonas rurales, los niños conocen más plantas nativas que en el resto de los ambientes, en contraste con las escuelas urbanas de La Plata en la que los niños citaron exclusivamente plantas exóticas. Estos resultados podrían comprenderse en el seno de la teoría de la cognición corporizada que propone que el aprendizaje está íntimamente ligado a la experiencia vivida, en dinámica interdependencia con el ambiente socio-cultural y ecológico. Estos ejemplos dan cuenta de que el conocimiento emerge de lo que hacemos y percibimos del ambiente, y éste, a su vez, condiciona nuestra forma de percibir y hacer; sugiriendo así que el aprendizaje escolar en el ámbito formal podría enriquecerse integrando aspectos de la experiencia de la vida cotidiana en situaciones no formales de aprendizaje.

Dada la importancia del contexto, cada grupo estudiado nos ha permitido apreciar el valor de lo local (aprendizaje en situación), de cada situación particular, que ilustra la complejidad de los múltiples factores que interactúan entre sí, influenciando en los procesos de aprendizaje sobre plantas. Los conocimientos locales parten de la experiencia y sirven como fuente de inspiración para aportar nuevas ideas a los contextos formales de enseñanza. De esta manera, podrían construirse puentes entre los conocimientos académicos y conceptuales, y las experiencias de la vida cotidiana.

Posibles puentes de integración

Teniendo en cuenta estos resultados y dado que los temas de Ciencias Naturales se enseñan principalmente utilizando enfoques teóricos y conceptuales, desarrollamos una propuesta educativa contemplando aspectos relacionados con el valor de lo local y la experiencia de los niños en sus ambientes cotidianos y diversas situaciones de aprendizaje. La misma consiste en diseñar en forma colaborativa con docentes del primer ciclo de la escuela primaria, propuestas didácticas innovadoras en la enseñanza de

Ciencias Naturales para explorar, de manera conjunta, formas de integrar experiencias de la vida cotidiana al contexto de la educación formal.

Se partirá de explorar el conocimiento previo que los niños de primer ciclo de la escuela primaria tienen sobre los seres vivos y, en particular, sobre plantas. Dada la importancia del contexto familiar, la exploración de estos conocimientos previos también involucrará a sus padres y otros referentes familiares; y se motivará a los niños para que indaguen aspectos tales como: plantas conocidas por sus referentes familiares, aquellas que comían cuando eran chicos, usos de plantas, de quiénes aprendieron, entre otros aspectos.

Para el diseño de las propuestas didácticas se realizarán encuentros con los y las docentes para caracterizar las prácticas de enseñanza habituales, relevar sus expectativas, necesidades, y dificultades, a la hora de abordar el tema de los seres vivos, y en particular, plantas. Teniendo en cuenta estos aspectos y lo explorado sobre el conocimiento previo de plantas en los niños, se diseñarán propuestas didácticas innovadoras para las clases de Ciencias Naturales. Como resultado final de estos encuentros se elaborará un *Cuadernillo de Práctica* a modo de guía de trabajo para cada docente, consolidando así las actividades diseñadas conjuntamente para su posterior implementación en el aula.

Se acompañarán a los y las docentes en el proceso de implementación de las propuestas didácticas innovadoras en diversas escuelas urbanas y semi-urbanas de la ciudad de La Plata, durante el ciclo lectivo. Una vez finalizada la etapa de la puesta en práctica, se llevará a cabo un análisis conjunto para evaluar la implementación de las propuestas didácticas: fortalezas y debilidades, mejoras, dificultades.

Consideraciones finales

Los resultados de este estudio nos remiten a las palabras del educador John Dewey (1907), quien destaca las limitaciones de la escuela para utilizar las experiencias cotidianas de los niños como situaciones de aprendizaje dentro de la propia escuela, y a su vez, cómo el niño encuentra dificultad en aplicar en su vida diaria lo aprendido en el ámbito escolar. Los resultados de nuestro trabajo sustentan esta perspectiva y nuestra propuesta educativa plantea que la escuela utilice situaciones cotidianas que despierten el propio interés de los niños en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales, involucrando asimismo a los padres y otros miembros de la familia, reflejando el aspecto social de la cognición corporizada (por ejemplo, Varela, 1999, 2000; Lindblom y Ziemke, 2005; Barsalou, 2008). De esta manera, los niños podrían ser agentes activos en su medio ambiente y con otros seres vivos, recreándose en el ámbito escolar situaciones y actividades para que puedan desarrollar actitudes y comportamientos pro-ambientales, favoreciendo la experiencia activa con las plantas, integrada a sus vivencias cotidianas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, M.C; Manfreda, V.; Delorenzi, O. 2012. Aplicación de un modelo didáctico alternativo en la enseñanza y aprendizaje del contenido “plantas como sistemas autótrofos”. Análisis de su funcionalidad con relación a la construcción del conocimiento. Actas III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 26, 27 y 28 Septiembre 2012 – ISSN 22508473.

Aikenhead, G. and Michell, H. 2011. *Bridging Cultures. Indigenous and Scientific Ways of Knowing Nature*. Pearson Education, Don Mills, Ontario, Canada.

Arango, N., Chaves, M.E. y Feinsinger, P. 2002. *Guía Metodológica para la enseñanza de Ecología en el Patio de la escuela*. National Audubon Society. Nueva York NY. USA.

Arango N., M. E. Chaves y P. Feinsinger. 2009. *Principios y Práctica de la Enseñanza de Ecología en el Patio de la Escuela*. Instituto de Ecología y Biodiversidad - Fundación Senda Darwin, Santiago, Chile. 136 pp.

Barsalou, L.W. 1999. Perceptual symbol systems. *Behavioral Brain Science* 22: 577-660. DOI: 10.1017/s0140525x99002149.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59: 617–645.

Clark, A. 1999. *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. 1907. Waste in education. Chap. 3 in *The school and society* (pp. 77–110). Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. 1920. *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Co., New York.

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. 2008. Volumen 1. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1a ed. La Plata. ISBN 978-987-1266-29-6.

Di Paolo, E.A., Barandiaran, X.E., Beaton, M. and Buhrmann, T. 2014. Learning to perceive in the sensorimotor approach: Piaget's theory of equilibration interpreted dynamically. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8: 551.

Eyssartier, C.; Ladio, A.H. y Lozada, M. 2011a. Horticultural and gathering practices complement each other: a case study in a rural population of Northwestern Patagonia. *Ecology of Food and Nutrition* 50(5): 429-451.

Eyssartier, C.; Ladio, A.H. y Lozada, M. 2011b. Traditional horticultural knowledge change in a rural population of the Patagonian steppe. *Journal of Arid Environments* 75: 78-86.

Eyssartier, C.; Ladio, A.H. y Lozada, M. 2013. Horticultural know how in two rural communities of Northwestern Patagonia. *Journal of Arid Environments* 97: 18-25.

Eyssartier, C. and Lozada M. 2014. Plant knowledge in children of 10-12 years old: How they learn and what they remember (en preparación)

Eyssartier, C.; Pochettino, M.L. y Lozada, M. 2015. ¿Qué saben y en qué contextos aprenden sobre plantas niños entre 11 y 12 años? Un estudio desde el enfoque de la cognición corporizada. Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 2015. ISSN 2250-8473.

Eyssartier, C., Margutti, L and Lozada, M. 2016. Plant knowledge in children who inhabit diverse socio-ecological environments in Northwestern Patagonia. *Journal of Ethnobiology*, 37. Aceptado.

Eyssartier, C. and Lozada, M. 2016. Continuidad de la experiencia en niños: Un estudio de caso sobre el aprendizaje de plantas en el segundo ciclo de la educación primaria. Congreso de Educación II Internacional II Nacional, + Conocimiento + Derecho + Equidad. Mar del Plata, 21 y 22 de Octubre. Polideportivo Islas Malvinas.

Fawcett, L. 2002. Children's wild animal stories: questioning inter-species bonds. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7(2): 125-139.

Glenberg, A., J. K. Witt, and J. Metcalfe. 2013. From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology. *Perspectives on Psychological Science* 8(5): 573–585.

Glenberg, A. 2015. Few Believe the World Is Flat: How Embodiment Is Changing the Scientific Understanding of Cognition. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 69 (2): 165–171.

Höft, M., SK.Barik, and AM. Lykke. 1999. Quantitative Ethnobotany. Applications of multivariate and statistical analyses in ethnobotany. *People and Plant Working Paper*. Division of Ecological Sciences, UNESCO, Paris, France.

Jegade, O.J., y G.S. Aikenhead. 1999. Transcending cultural borders: Implications for science teaching. *Research in Science and Technology Education*, 17, 1, 45-66.

Lindblom, J., and Ziemke, T. 2005. The Body-in-Motion and Social Scaffolding: Implications for Human and Android Cognitive Development. *Cognitive Science Society*, 87-95.

Lock, R. 1998. Fieldwork in the life sciences. *International Journal of Science Education*, 20: 633-642.

Lozada, M., Ladio, A. H., Weigandt, M. 2006. Cultural transmission of Ethnobotanical knowledge in a rural community of northwestern Patagonia, Argentina. *Economic Botany*, 60 (4): 374-385.

Lozada M, Margutti L. 2011. Aportes de la cognición corporizada para el cuidado de nuestro entorno. *Revista de Educación en Biología (Adbia)*, 14(1), 5-9.

Maturana, H. y Varela, F. 1984. *El Arbol del Conocimiento*. Santiago de Chile.

Piaget, J. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Bases Books (traducción en castellano: 1989. *La construcción de lo real en el niño*. 2da. Ed. Barcelona: Crítica).

Piaget, J. 1971. *Biology and Knowledge*. Chicago, I.L.: University of Chicago Press.

Pochettino, M.L y Eyssartier, C. 2014. *Los Saberes Botánicos Ocultos En La Pluri/Multi/Interculturalidad (Zonas Urbanas De Argentina)*. XI Congreso Latinoamericano de Botánica, Salvador, Bahía (Brasil). ISBN: 978-85-60428-09-0.

Pozo, J.I. 1996. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Cap. 8; *Enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Ed. Morata. Madrid. Pp 265-308.

Pozo, J.I. 2014. *Psicología del Aprendizaje Humano*. Adquisición de conocimiento y cambio personal. Ediciones Morata, Madrid.

Varela F, Thompson E., Rosch E. 1992. *De cuerpo presente*. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa.

Varela, F.J. 1999. *Ethical know-how. Action, wisdom, and cognition*. Editorial Lenoir and Gumbrecht. Stanford Univ Press. Stanford. California.

Varela, F.J. 2000. *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge M.A: Harvard University Press.

Ward, D., and Stapleton, M. 2012. In Good. *Consciousness in Interaction: The role of the natural and social context in shaping consciousness*, 86: 89.

Yore, L. B., and Boyer, S. 1997. *College students' attitudes towards living organisms: The influence of experience & knowledge*. *The American Biology Teacher*, 59: 558-563.

Título: Primera Infancia: un estudio sobre prácticas de crianza y Salud Mental en Coronel Moldes, Córdoba

Autora: Gloria María Borgogno

Correo electrónico: gloriaborgogno61@hotmail.com

En esta comunicación pretende dar cuenta de aspectos estudiados en la investigación “Prácticas y sentidos sobre la crianza de niñas y niños entre doce meses y tres años de edad y su relación con el desarrollo infantil”. Desde una perspectiva cualitativa, se trabajó para conocer, analizar e interpretar prácticas de crianza y sentidos asociados a dichas prácticas, producidos por madres de niñas y niños –de entre doce meses y tres años de edad- de un barrio de Coronel Moldes, Córdoba.

Este objeto de investigación se abordó a partir de la construcción de un marco teórico que articula diferentes conceptos desde una mirada de la salud mental y de la crianza concebidas como construcciones socio-culturales. El diálogo entre los datos reunidos y las nociones que conforman el marco teórico, permitió la elaboración de ejes -que se desarrollarán a continuación- en función de los cuales se analizaron e interpretaron dichos datos.

En la ponencia, se hará referencia también a algunas de las conclusiones a las que se arribó. Asimismo, se mencionarán algunas ideas que pretenden contribuir a pensar, desde la salud mental comunitaria, cómo las prácticas de crianza en un proyecto cultural-participativo pueden favorecer a las/os niñas/os en su desarrollo como sujetos de derechos.

Palabras claves: primera infancia, prácticas de crianza, familia, salud mental, desarrollo infantil

Introducción: acerca del objeto de investigación y objetivos del estudio

El presente escrito da cuenta de manera sintética de aspectos abordados en una tesis realizada en el marco de una Maestría en Salud Mental (UNC), investigación que se propuso describir, analizar e interpretar *prácticas de crianza y sentidos asociados a dichas prácticas, que llevan a cabo madres de niñas y niños entre doce meses y tres años de edad.*

Varios autores señalan en sus planteos teóricos las consecuencias que generan las desigualdades sociales a las que están expuestos las/os niñas/os en los primeros años de vida y la importancia de comprender la problemática en la salud mental desde sus raíces institucionales, sociales, culturales y económicas.

Desde la tarea realizada en el marco de un Programa interinstitucional de promoción e intervención en Atención Temprana²¹⁸, surgió el interés de profundizar en el conocimiento sobre las pautas de crianza que se ponen en juego en el intercambio cotidiano entre madres e hijas/os de las mencionadas edades, que habitan en el interior de la Provincia de Córdoba.

²¹⁸ Se reconocieron infantes con necesidades vinculadas a su desarrollo integral, a través de un Programa local y en redes: “PROAT-Programa de Atención Temprana- Acompañamiento a la familia en la crianza de sus hijos”, (2007) Se lleva a cabo en el Hospital Tomás Ponsone de la Ciudad de Coronel Moldes. Resolución Consejo Deliberante 15/07. Provincia de Córdoba.

En la tarea profesional cotidiana se reconoció en un grupo de niñas y niños que transcurren su primera infancia, necesidades relacionadas con el desarrollo integral; y entre las problemáticas observadas, fundamentalmente, se encuentran las vinculadas con las relaciones interpersonales, las habilidades sociales, el desarrollo de los aspectos simbólicos como el juego, el lenguaje, y los conocimientos esperados para esa etapa del desarrollo infantil.

Al momento de dar inicio a la mencionada investigación se entendía que una aproximación más profunda en torno a las prácticas de crianza, llevadas a cabo por las madres de este grupo de niños y niñas, fortalecería el diseño y la implementación de propuestas locales de acompañamiento para la primera infancia. En esta etapa temprana se construyen los cimientos de la salud mental de los niños y las niñas, resultado de los cuidados brindados por la madre- sostenida por un entorno- con características sociales y culturales propias- que acompaña el desarrollo afectivo personal, cognitivo y social del ser humano. Se esperaba que esta investigación significara un aporte para enriquecer las prácticas de crianza en la comunidad, entrelazando las que surgen de las creencias y de lo socialmente establecido, con las que científicamente se sugieren como beneficiosas para la salud mental de las niñas y los niños.

En este sentido se elaboró un conjunto de preguntas que guiaron la investigación y orientaron la aproximación hacia el conocimiento de prácticas y necesidades respecto a la crianza que se explicitan a continuación: ¿cuáles son las prácticas y sentidos sobre la crianza de niñas y niños –entre doce meses y tres años- llevadas a cabo por un grupo de madres que habitan en una zona del interior de la Provincia de Córdoba?. ¿Cómo se relacionan con el desarrollo integral de niñas y niños entre doce meses y tres años? ¿Cuáles son las coincidencias y las diferencias respecto a las prácticas de crianza que se observan en el decir de las madres respecto a los discursos de las profesionales participantes? ¿Cuáles son las inquietudes de las madres respecto a la crianza de sus hijos/as y con quién comparten sus preocupaciones? Las preguntas de investigación orientaron el planteo de los siguientes **objetivos**: a)-describir prácticas de crianza llevadas a cabo por madres de niñas/os entre doce meses y tres años; b)-identificar los sentidos que subyacen a las prácticas de crianza y las expectativas de desarrollo infantil que generan; c)-detectar las necesidades de apoyo para la crianza de las/os niñas/os que transcurren la primera infancia.

Marco Conceptual

El marco teórico que orienta la señalada investigación se organizó a partir de la articulación de diferentes conceptos que permiten construir una referencia –que aspira a ser integral- para el abordaje, análisis e interpretación del objeto de estudio.

La aproximación al conocimiento acerca de las prácticas y los sentidos sobre la crianza, y su relación con el desarrollo de niñas y niños entre doce meses y tres años, requiere - para su interpretación y análisis- de fundamentos teóricos referidos a -*Salud Mental*, conceptualizada como construcción social y empoderamiento de los sujetos y como campo transdisciplinar, entre lo singular y lo colectivo; abordada por autores tales como: Malvárez (1994) Galli-Ferro (2009) Testa (1989).OPS. - *Salud mental Infantil*, Falk

(1990), Klein (1960). - *Promoción de la Salud Mental* y desigualdades sociales desde Augsburger, A. (2004). Malvárez (2009). Testa (1993). Gofin y Levav (1992). Falk (1990). - *Intervención psicosocial y estrategias favorecedoras del desarrollo infantil*, son aspectos que contribuyen con saberes vinculados a resultados de experiencias realizadas en distintos espacios y, por lo tanto fortalecen la presente iniciativa. OMS (2001). - *La salud mental de los niños en el contexto actual*, aporta elementos para la lectura de los sentidos que expresan las madres, mientras que la complejidad de la crianza de los/las hijos/as atravesada por una importante diversidad de factores. Cucco García (2012), Reichert, (2014), Rayas Trenas (2008).

El abordaje del objeto de estudio trajo aparejado además la necesidad de profundizar teóricamente sobre nociones como: *familia* como lazo entre la realidad externa y *la construcción de la subjetividad* en la tarea de acompañar a sus hijos/as en el desarrollo, (Cucco García (2010) Castoriadis. Su implicancia en el proceso de humanización .Jelín (2000) Corbetta y D Alessandre(2012). Torres Di Giano (1995). Bonvillani (2011). Sostén del desarrollo de la niñez. Cardenas et al. (2010).

Crianza como conjunto de pautas creencias y prácticas, fueron conceptos abordados desde Izzedin Bouquet,(2009). Evans y Myers (1996). - *Transmisión de saberes y saberes autorizados para la crianza* Modell (1989). Colangelo (2008). *Marcos legales: Ley Nacional de Salud Mental 26.657 y Provincial homónima; Ley Nacional: “Protección integral de los derechos de las niñas, Niños y adolescentes N° 26.061, Ley Provincial 9396, Ley de Educación Nacional 26.206. (2006). Función materna y función paterna.* Armus et al. (2012). Soifer (1979). *Socialización primaria y patrones de crianza.* Cardenas et al. (2010). Reichert (2014). - *Modelos de Crianza y frustraciones traumáticas.* González Bedoya (2007). Ravazzola (2003:43). Raya Trenas (2008), entre otros.

Conceptos referidos a *Desarrollo infantil*, como una sucesión de encuentros y desprendimientos, de transformaciones internas y conductas observables fueron incluidos desde la mirada de diferentes autores, como Ana Freud (1997) quien siguiendo la teoría de la libido, establece relaciones con las respuestas del entorno y probables consecuencias en la evolución infantil. y otros autores como Soifer (1979.1999). Oliva Delgado. Falk (2009). Winnicott (1957- 1963). Cucco G (2006). Reichert (2014). Cardenas et al. (2010); contribuyeron a analizar e interpretar sentidos y prácticas de crianza que se llevan a cabo en un sector de una población del interior de la Provincia de Córdoba.

Marco Metodológico

El *enfoque de la investigación* responde a la perspectiva metodológica cualitativa (Vasilachis, 2006). Retomando aportes de la *etnografía* se intentó explorar y comprender la perspectiva de los actores y las interpretaciones que realizan para dar sentido a lo que sucede (Denzin y Lincoln 1994) y “(...) documentar lo no documentado (...)”, en un diálogo constante entre los aspectos relevados y la conceptualización teórica retomada. (Rockwell, 2009). Entendiendo como prioridad en este marco el trabajo desde el encuentro de subjetividades. La intención fue recuperar la mirada de los sujetos involucrados, a partir del trabajo con sus discursos, analizados desde la mirada de la Teoría los discursos sociales (Verón, 1987).

Se planteó un estudio de caso a pequeña escala. (Rockwell, 1985-1989). El referente empírico estuvo constituido por diez (10) madres y cuatro (4) profesionales del campo de la salud y el trabajo social pertenecientes a una repartición pública que se vincula con la población en estudio. (Guber, 2005). Las *técnicas* empleadas fueron la observación participante (OP) (Ameigeiras, 2006) y la entrevista. Con carácter semi-estructurado se realizaron catorce entrevistas durante el Trabajo de Campo. Se trabajó en dos encuentros con cada una las madres y uno con cada una de las profesionales.

El *material de análisis* estuvo conformado por el registro de las entrevistas, las notas de campo, fotografías y documentos. Durante el *proceso de análisis*, se identificaron *categorías sociales* -comprendidas como representaciones o prácticas que emergieron del discurso de los sujetos de investigación- que, puestas en contacto/diálogo con los aportes teóricos de los autores retomados, se constituyeron en categorías analíticas y se trabajaron a partir de su agrupamiento en *tres ejes*. (Rockwell, 2009). El conjunto de *conclusiones* al que se arribó fue elaborado a partir de las mencionadas relaciones dialécticas con el fin de describir e interpretar diversas tramas referidas al objeto de estudio.

Análisis de datos

A continuación se presentan algunos de los resultados obtenidos a partir de este estudio organizados en tres ejes.

Eje de análisis N° 1: Interacciones en la familia como sostén del desarrollo infantil: acerca de juegos, aprendizajes y emociones

El desarrollo infantil, como proceso manifiesto en diferentes etapas y áreas, dan cuenta del modo de operar del “yo” de las/os niñas/os para resolver diversas situaciones cotidianas, según la interacción de los impulsos, el desarrollo del yo, el superyó, por una parte y con el entorno inmediato por la otra Freud, A. (1997).

La recuperación de las categorías sociales a partir de los discursos de las madres referidas a “qué” hacen las/os niñas/os y “con quiénes”; permitió aproximarnos al conocimiento

sobre cómo se producen -en términos relacionales- las interacciones y la comunicación, en su devenir como sujetos psíquicos en el entorno cercano.

Las descripciones realizadas con las madres puestas en relación/ tensión con las categorías analíticas construidas respecto al *juego*, permiten apreciar que sus hijas/os realizan actividades recreativas que, si bien son pertinentes para sus respectivas edades, presentan características que los sitúan en desventaja si se las compara con lo que científicamente se conoce como beneficiosas para la salud mental de las/os niñas/os, Evans y Myers (1994). Estas particularidades pueden interpretarse en dos líneas: una referida a los recursos lúdicos; y otra las interacciones que se producen.

Respecto de la primera línea, los juguetes a los que acceden niñas y niños, en la mayoría de los casos, se encuentran acotados. Estas observaciones son advertidas también por una de las profesionales, ella expresó: “(...) al no tener cubiertas las necesidades básicas, menos [tienen cubiertas] estas necesidades, como son las del derecho a jugar (...)” lo que probablemente se vincule con condicionamientos económicos. Remorini (2010) explicita que en algunas familias circulan conocimientos que protegen el bienestar de los niños incluyendo la confección de juguetes caseros para estimular la infancia.

Las profesionales entrevistadas señalan limitaciones vinculadas con la interacción de los mayores en el juego de las/os niñas/os: a modo de ejemplo se consigna: “(...) la mamá daba por sabido que el nene juega solo y sabe jugar... (...) brindar experiencias de juego donde ella sea también una partícipe (...) genera aprendizajes, (...)”.

En el *juego*, por lo general se delegan las intervenciones a hermanos/as, mientras que las madres se autoexcluyen. En su decir, mientras ellas permanecen al margen, *los padres* participan en forma más activa, despliegan actitudes infantiles, reeditando sus propias experiencias, Soifer (1979). Surge la identificación a través de tareas masculinas como pauta cultural, Armus, A. et al (2012); y la función paterna vinculada al cuidado de los peligros: “(...) (no las deja a las niñas) “andar afuera” (...)”. Expresaron también, que los padres realizan tareas relacionadas con la alimentación, la higiene de sus hijas/os y en situaciones que las madres, se angustian, enojan o fatigan.

No es frecuente compartir el juego entre madres/padres e hijas/os; lo que favorecería la comunicación, el aprendizaje de la tolerancia a la espera y la frustración, el disfrute de una experiencia placentera, lo que contribuiría al desarrollo de habilidades sociales, junto a otros componentes, para la construcción de la salud mental.

El concepto de Soifer (1980) referido al “desconocimiento del arte de jugar”, abre algunos interrogantes como: ¿qué conocen los padres acerca del juego infantil? ¿cómo lo significan?, ¿conocen su implicancia en el desarrollo y en la salud mental?...

Respecto de *los vínculos familiares e instancias de enseñanza y aprendizajes*, las *madres de más de un hijo*, hacen referencia a los progresos que logran las/os más pequeñas/os a través de la imitación de sus hermanos; incorporando habilidades vinculadas con los cuidados físicos y al área cognitiva. En sus discursos, las profesionales entrevistadas coinciden con esta apreciación respecto al rol que asumen los hermanos mayores delegado en varias ocasiones por los padres, Falk (1990), Cárdenas (2010).

En el decir de dos madres, surgen expresiones que refieren a su rol de coordinadoras en experiencias de aprendizaje; en las que “abre la ronda”, se ubica como mediadora y

habilita el momento para compartir la escucha de un cuento; provisto por la escuela a los hermanos mayores. Esta interacción estimula la atención, los conocimientos e intercambios entre los integrantes de la familia, el trabajo sobre la capacidad de espera y la tolerancia. Ortega R. y Mínguez V. (2003).

Las madres cuyos niños son *sus primeros hijos*, describen las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en el vínculo que establecen con los padres y otros familiares; por la observación de modelos (identificación), por la dedicación y el apoyo por parte de los adultos (la presencia del otro en la construcción de la subjetividad, Ortega R. y Mínguez V. (2003)).

Las madres que poseen mayor nivel educativo, en su decir, manifestaron la enseñanza de canciones y lectura de cuentos, revalorizando el aporte significativo de sus propias experiencias escolares.

Las profesionales en sus discursos señalaron el protagonismo de los hermanos u otros niños en el acercamiento de enseñanzas vinculadas con la recreación y los inicios en la escritura, acordaron que las propuestas que acercan las familias serían escasas si se las compara con la diversidad de posibilidades que podrían ofrecerse y que favorecerían la accesibilidad a diferentes recursos simbólicos y las relaciones interpersonales.

Respecto a *las relaciones entre hermanos y otros niños* en los discursos está presente el relato de experiencias vinculadas con la rivalidad fraterna y el egocentrismo, Gómez Botero, P. (2000). En el decir de las madres existe evolución en este aspecto cuando ellas median e intervienen con frecuencia.

En cuanto a *la expresión de emociones y afectos* la totalidad de entrevistadas reconocen cómo sus hijas/os exteriorizan el enojo y la alegría; aunque algunas relacionan esta emoción con las manifestaciones de afecto hacia ellas u otros familiares. Estas señales dirigidas al “otro”, y significadas en primer lugar por la madre, son bases de la comunicación y permiten su vinculación con conceptos como objeto tranquilizador y confianza básica, sin dejar de admitir la dificultad que observan en tolerar las frustraciones. Cárdenas, A. et al. (2010). Soifer (1979).

Las profesionales hicieron referencia a las dificultades que advierten en la manifestación/verbalización de las emociones o sentimientos que despiertan en los padres determinados comportamientos de los niños, y el manejo de sus propios impulsos.

Miradas diferentes que aportan las madres y las profesionales, desde su decir, destinadas a describir la expresión/manejo de afectos y emociones, podrían explicarse a través de la combinación de distintos modelos de crianza. *Equilibrio entre satisfacción y frustración*, daría cuenta de una modalidad de vincularse en la que los padres respetan los sentimientos de sus hijos/as y exploran las causas, por momentos; mientras que en otros, se extralimitan en su agresividad, pasando en poco tiempo a expresiones de afecto, patrón denominado *desequilibrio: excesiva permisividad y frustración traumática*, Reich (2014)

Eje de análisis N°2: Recorrido hacia la autonomía: encuentros, desprendimientos y tensiones

Para que este proceso se lleve a cabo es necesario que la/el niña/o reciba protección y apoyo en las actividades que su crecimiento y maduración le permiten a través de las prácticas de crianza. Se recuperaron las categorías sociales referidas *al tiempo de duración de la lactancia materna, a actitudes frente a situaciones cotidianas de separación y a los modos de establecer límites*.

Respecto a la *lactancia materna*, las expresiones de la mayoría de las madres entrevistadas dan cuenta de la decisión de extender este período, como también la lactancia artificial, aún cuando los niños estarían en condiciones de incorporar otro tipo de alimentos. “(...) Yo no me decidía (a dejar de darle la teta)”(...) “Yo temía que ella no se me acostumbrara, (...)”

Acordando con Winnicott (1957), el período de amamantamiento concede una oportunidad para desarrollar un vínculo seguro y construir la confianza básica. Si bien sería necesario una investigación más profunda, se observan rasgos vinculados con un retardo en la resolución progresiva de la simbiosis original madre-niño, Freud A. (1997) y una demora en el desarrollo de los procesos de simbolización. Los aportes del ejercicio de la función paterna se manifestarían en la evolución de las funciones yoicas y en las relaciones del sujeto con el entorno. Con compañía, las/os pequeños/as podrán progresar en la disminución de la omnipotencia, la tolerancia a la frustración, el reconocimiento de las emociones, la elaboración de ansiedades y angustia.

Reichert (2014), en sus conceptualizaciones explicita que el excesivo apego entre la madre y su hijo/a luego del primer año de vida, no siempre depende de la necesidad del niño, ya que él intenta conquistar otros espacios y otras relaciones, pero requiere incentivo de sus padres.

Se observan coincidencias entre las categorías sociales expresadas por las madres y las que enunciaron las profesionales, de manera que los sentidos referidos a la extensión del período de lactancia, hace que cobren relevancia las intervenciones oportunas desde los equipos de salud/educación hacia la comunidad.

Actitudes frente a los momentos de separación: dos de las entrevistadas que son madres de cinco hijos, expresaron que les comunican verbalmente cuando se marchan por un momento. La comunicación contribuiría a reforzar la imagen interna que el/la niño/a construye de su madre y el desarrollo del pensamiento; además de facilitar las relaciones interpersonales con otros cuidadores, y disfrutar de la exploración del entorno con “otros”.

El resto de las entrevistadas, expresaron que se retiran de sus viviendas sin ser vistas por sus hijas/os, mientras que en los discursos de otras madres hacen posible distinguir que sostienen una relación de dependencia significativa: “(El niño) sufre mucho si no está la madre”. “(La madre le dice al esposo) ya sé que estás vos, (...) pero él necesita a la madre”.

Teniendo en cuenta los contextos en los que se producían los discursos de las madres, fue posible advertir cierta soledad y/o inseguridad en instrumentar recursos simbólicos para favorecer el progreso de la autonomía de sus hijos. Algunos conceptos teóricos

contribuyen a comprender estas situaciones, tales como: entorno sostenedor y confiabilidad; Winnicott (1988), apego seguro Bolwy 1969), confianza básica, Cucco G. M (2006) y Cárdenas, A. et al. (2010), confianza, disfrute y la socialización, Reichert (2014).

La posibilidad de separarse de la madre, respecto a la/el niña/o, respecto al *espacio de descanso*-, ocho de las madres entrevistadas manifestaron que comparten el lecho con sus hijos. Las expresiones de estas madres permiten, en primera instancia, evocar conceptos de Freud, A. (1997) como “Desde el cuerpo hacia los juguetes”, distancia adecuada de Chokler (1988) y el aprendizaje de las frustraciones de Philpson y Reich, Reichert (2014). Desde una mirada saludable de la separación, como constitutiva de la individuación, consignamos la expresión de una de las madres quien manifestó: “Nosotros siempre dejábamos que ella se desarrollara como ella quería, con tal que no se golpeará. (...)”. “(...) Le tiene a ellos, (a sus hijos, respeto) digamos, al lugarcito de ellos, porque también tienen su lugarcito... (...)”.

Límites: los padres frente a las frustraciones de sus hijos

Las actitudes de los progenitores frente a los límites, serían las instancias que contribuyen a la construcción del narcisismo, a la elaboración de los duelos y a los procesos de triangulación como organizadores de la subjetividad de sus hijos, según los aportes de Cucco G.M (2006) y su desconocimiento hace que se acrecienten los conflictos para sostener los vínculos desde la autoridad con afecto y con firmeza.

Expresiones de dos de las entrevistadas, que refieren a la firmeza en los límites, puestas en diálogo con los modelos de crianza, Reichert (2014), permiten efectuar una aproximación a comportamientos que responderían al modelo denominado *Equilibrio entre satisfacción y frustración*.

Los sentidos emergentes en la mayoría de los discursos de las entrevistadas permiten destacar que en la etapa de desarrollo que atraviesan estos niños, presentan dificultades frente a conductas impulsivas de sus hijos, requiriendo la intervención del padre; como figura que marca límites Soifer (1979).

Las significaciones que se vislumbran en los términos de las profesionales, tales como “(...) abandono, desconocimiento, carencias, dejar a los niños solos que decidan (...)” “están solos”, [los niños](...)” evocan conceptos de Falk, J. (1990), acerca de contribuir a través de algunas intervenciones comunitarias a la salud mental infantil como construcción social y cultural.

Eje de análisis N°3: Crianza: acerca de experiencias e inquietudes percibidas sobre las prácticas

Las familias pueden adherir o no a través de sus prácticas, a los conocimientos, actitudes y creencias que promueven salud integral y aprendizajes para sus hijos.

Las categorías sociales retomadas que surgen de los discursos de las madres de más de un/a hijo/a, permiten señalar que *las experiencias anteriores* se transformaron para ellas en fuente de conocimiento para la crianza de sus hijos/as menores, en cuanto a los cuidados que ofrecen y a la forma en que comprenden lo ellos/as que necesitan, lo que proporciona seguridad y disfrute de sus hijos, Soifer (1979).

No obstante, la lectura de expresiones de las madres, realizada a través de los ejes de análisis anteriores, permite observar que algunas prácticas que se sostienen funcionarían como obstaculizadores en la construcción de la autonomía de sus hijas y/o hijos. Por ejemplo, la extensión del período de lactancia, formas de resolver experiencias de separación, actitudes de los padres frente a los límites y otros aspectos que se vinculan con el desarrollo infantil, como la participación en el juego y el aprendizaje de las relaciones interpersonales.

Madres que realizan sus primeras experiencias de crianza se identifican con los deseos de su hijas/os, reviven sus propias experiencias infantiles, y disponen del recuerdo sobre la actitud de sus propios padres frente a diferentes situaciones. Algunas madres reflexionan sobre el contexto cultural donde conviven, cuestionan e intentan modificar el modelo de crianza recibido, González Bedoya (2007). Por ejemplo respecto al maltrato, expresan: “(...) Yo siempre quise tener un hijo (...) ahora que lo tengo no lo voy a maltratar”; y en otros casos: “(...) yo no quería ser como mi mamá (...)”. Algunas son críticas de su accionar, otras repiten modelos. (Evans y Myers 1994).

Inquietudes percibidas respecto de la crianza

“(...) Y sí, uno necesita ayuda a veces con cosas... (...)” no quiero que sufra, que le pase nada, que le vaya bien...“(...) Me siento bien, pero es difícil (la crianza)”; me interesa lo que sigue (...) me gustaría tener un manual, ¡pero no lo tengo! (...)”

Los sentidos, que emergen de las expresiones de las entrevistadas, se vinculan con algunos temores que producen los cambios relacionados con el crecimiento de sus hijos/as, la comprensión de las necesidades de cada etapa, referidos a las relaciones interpersonales, el desarrollo intelectual, y psicológico, la sexualidad, y hasta las vinculadas con necesidades materiales básicas, como la alimentación. Reichert (2014).

Puestas en diálogo algunas de las categorías sociales revisadas con las significaciones que surgen de las expresiones de las profesionales, es posible advertir algunas coincidencias, como las que reflejan necesidades/dificultades: “(...) algunas fueron madres muy jóvenes con historias familiares de maltrato, y continúan las dificultades con sus hijos sobre faltas de cuidados básicos como por ejemplo la higiene, descuido, “(...) a veces tienen tantos hijitos, son tantos los que vienen criando, que por supuesto está el descuido, el abandono, el no saber resolver situaciones, (...) han empezado a tener hijos a los trece, catorce años (...)”; En la crianza de sus hijos, las madres repiten la violencia, (...) (el) abandono, (...) (Suelen) dejarlos a la deriva, (a los chicos), (...) que anden descalzos, (...) sin ropa, (...)“(...) Son tres o cuatro familias con todas estas necesidades que nos estamos acordando (...)”.

A modo de conclusión

En términos de Falk (1990), la salud mental de los/as niños/as es el resultado de los cuidados que proporciona la relación privilegiada que ellos/as establecen con un adulto, Estos conceptos, de alguna manera, orientan las prácticas que desde la promoción de salud y desde una mirada educativa deberían proponerse para “(...) cuidar de las siguientes generaciones y rescatar la sensación genuina de ser madre, padre, cuidador (...)”, (Reichert, 2014).

Evans y Myers (1994), señalan conceptos valiosos para esta investigación en tanto resaltan que existen prácticas que apoyan el crecimiento y el desarrollo de los niños y de las niñas, como así también “(...) Hay algunas acciones que son nocivas (...)”, de manera que poder identificarlas permitirían apoyar o desalentar su continuidad. Indican, además, que conocer las creencias y las prácticas ayuda en el proceso de crear programas apropiados que respondan a la diversidad y al contexto cultural en que se desarrollarán. En palabras de una de las entrevistas: “(...) lo yo veo bien que ayuden a los nenes, a los chicos de temprana edad, como hacen ustedes, porque yo... Sí, necesito ayuda en muchas cosas,..(...)”.

En líneas generales, según el decir de las madres sus hijas/os, presenten condiciones en el desarrollo integral esperadas para su edad. No obstante, en la mayoría de los casos, no se observa el acompañamiento que desde los adultos favorecerían las relaciones interpersonales.

Cabe destacar que la idea de procesos, no estaría demasiado presente en las prácticas de crianza, característica que, condice con las de la sociedad actual, ligada a lo inmediato. Transitar los procesos implicaría, construir, disponer y utilizar un bagaje de recursos simbólicos como herramientas que posicionarían a los padres, como adultos en la aventura de establecer un vínculo profundo con sus hijas/os, en cada etapa evolutiva, ayudarlos a conquistar su autonomía, incluyendo el aprendizaje de las habilidades sociales. En el menor de los casos, pero como importante a destacar, se visualizan prácticas de crianza que colocan a los niños en situación de vulnerabilidad y en riesgo su salud integral.

En este sentido, hablar de salud mental infantil que se construye es hablar de los derechos que tienen las niñas y los niños, dentro de la cultura familiar singular donde crecen y se desarrollan. La singularidad -atravesada por lo colectivo, lo comunitario- debería propiciar la salida de esa “cierta soledad” que se advierte en la crianza; como así también de prácticas naturalizadas que no favorecen a las/los niñas/os. Es decir, dentro de un modelo dinámico favorecer la participación de los padres en la construcción de recursos simbólicos, para el progreso de sus hijas/os como sujetos sociales de derechos, Unicef (1989) Todo ello, como un proyecto cultural, dentro de un marco socio-político legal que se dispone.

Referencias Bibliográficas

Armus, A. et al. *Desarrollo emocional Clave para la primera infancia*. Fundación Kaleidos. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Desarrollo_simples.pdf. 2012 .

Ameigeiras, A. (2006) *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En Vasilachis de Gialdino Coord. *Estrategias de investigación cualitativa*. p.p. 107-149. Recuperado de

Plans. http://www.who.int/mental_health/mhgap

Argentina. Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (2013), Ley Provincial de Salud Mental 9848, Ley Nacional 26.06144: “Protección integral de los derechos de las niñas, niñas y adolescentes, (2006). Ley Provincial 9396, Protección integral de los derechos de las niñas, niñas y adolescentes (2007) Nueva Ley de Educación Nacional 26.206.(2006). Ley De Protección Integral De Los Derechos De Las Niñas, Niñas Y Adolescentes. (2005). Ley 26.061. Consulta 08 de junio de 2013. Recuperado de <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/>.

Arranz Freijó, E., Oliva Delgado, A. (2010) “*Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*”. Buenos Aires. Ediciones Pirámide.

Cárdenas, A. Castilla, M., Parga, P., Fushimi, F., García, G. Schwartzman, S. et al (2011). *Guía para la Atención y Cuidado de la Salud de Niñas y Niños de 0 a 6 Años. Desarrollo Infantil*. Provincia Del Neuquén Subsecretaría De Salud Pública. Recuperado de <http://www.saludneuquen.gob.ar/Guia-De-Atencion-Y-Cuidado-De-La-Salud-De-Los-Ninos/>

Cucco García, M. (2012) *La Función de Ser Padres y Madres, Vida Cotidiana y Retos Actuales. Entre la prevención y la asistencia, la intervención en el ámbito de los malestares cotidianos*. [Internet] Clínica Contemporánea Vol. 3, n.º 3, p.p. 233-243. Recuperado de <http://dx.doi.org>. Copyright 2012 by the Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Cucco García, M. (2006). *ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Del desatino social a la Precariedad Narcisista*. Editorial Atuel. p.p. 95- 100

Denzin, N K, Lincoln, Y.S. (1994) *Ingresando al Campo de la Investigación Cualitativa*. Sage Publications, California; 1994. . p.p. 1-30.

Evans J. y Myers, (1996) (R. *Prácticas de Crianza. Creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran* - Universidad del Valle. Escuela de Psicología –Énfasis Cultural. Colombia. Recuperada de <http://cognitiva.univalle.edu.com>.

Falk, J. (1990) *Cuidado Personal y Prevención*. En *Revista Infancia* (4). Recuperado de http://caps.educación.navarra.es/infantil/attachments/article/21/cuidado_personal_y_pre_vención_judit_Falk.pdf.

Falk, J. *Los fundamentos de una verdadera autonomía*. (2009) En *Infancia: educar de 0 a 6 años* N° 116. [Internet] Consultado 20 de mayo de 2014. p.p. 22-31. Recuperado de <http://www.oei.es/n15015.htm>.

- Ferro, R. Salud mental y Poder. Un abordaje estratégico de las acciones en salud mental en la comunidad. *Revista de Salud Pública* 2010, XVI : 47-62.
- Freud, A. Normalidad y Patología en la Niñez. (1997) 9° ed. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gofin y Levav, I. Examen Preliminar de la Comunidad. En *Temas de Salud Mental en la Comunidad*. Editorial Panamericana; 1992. p. 3-16.
- Guber, R. (2005) *El trabajo de Campo como instancia reflexiva del conocimiento*. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1° reimpresión. Buenos Aires. 2005. Editorial Paidós. p.p.83-84. Recuperado de www.captelnet.com.ar/.../3003055408_Rosana%20Guber_el%20salvaje
- Jelín, E. (2000) *Pan y Afectos: La transformación de las familias*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Klein, M. Sobre la Salud Mental (1960) En *Obras Completas*. Tomo 3. Ed. Paidós. 2° reimpresión. Buenos Aires 1997.
- Malvárez, S. (2009) Promoción de la Salud Mental. En Rodríguez y Otros. *Salud Mental en la Comunidad*. (OPS). 2da. edición. Organización Panamericana de la salud Serie Paltex para ejecutores de Programas de Salud N° 49, Washington, p.p. 167-195.
- Malvárez, S. (1994) Salud Mental y Fin de Siglo. Aportes para el Análisis Estratégico. Taller Iberoamericano de Enfermería para la Promoción de la Salud Mental y la Prevención del Uso Indebido de Drogas. Cooperación Técnica Organización Panamericana de la Salud, Representación Argentina. Buenos Aires.
- Martínez, C. (2009) Salud Mental en la Infancia y en la Adolescencia. En Rodríguez y Otros *Salud Mental en la Comunidad*. (OPS). 2da. Edición. Organización Panamericana de la Salud Serie Paltex para ejecutores de Programas de Salud N°49, Washington, p.p. 231-244.
- Oliva Delgado, A. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. Sevilla. *Revista de psiquiatría Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1) recuperado de <http://psiquiatriainfantil.org/numero4/Apego.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001) *Child and Adolescent Mental Health Policies*. Organización Mundial de la Salud. (2001) Informe sobre la salud en el mundo 2001. *Salud Mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Francia XIV: p.p. 9-17: p. 89-108.
- Organización Mundial de la salud. (2004) Promoción de la Salud Mental. *Conceptos – Evidencia – Práctica*. Ginebra. p.p. 23: 28-30.
- Organización Mundial de la Salud. (2001) Salud mental y bienestar psicosocial del niño en situaciones de gran escasez de alimentos. *Salud Mental: Evidencia e Investigaciones (MER)*. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. En colaboración con los departamentos de: Salud del Niño y del Adolescente, Acción Sanitaria en las Crisis, Nutrición para la Salud y el Desarrollo. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/emergencias/salud_mental_M1.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2001) *Salud Mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. En informe sobre La Salud en el Mundo. Francia, p. p.10.

Organización Panamericana de la Salud (2011). *Marco de Referencia para la Implementación de la Estrategia Regional de Salud Mental: Área Estratégica N° 2: Promoción de la salud mental y prevención de los trastornos psíquicos con énfasis en la niñez y adolescencia.* p.p. 35-56.

Organización Panamericana de la Salud (2009) *Epidemiología de los Trastornos Mentales. La salud mental de la niñez y la adolescencia en América Latina y el Caribe.* Benjet, C. Publicación Científica y Técnica No. 632. p.p. 234-242.

Organización Panamericana de la Salud.(2009) *Estrategia y Plan de acción sobre Salud Mental* Washington p. p.1-15.

Organización Panamericana de la Salud.(2004) *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio y las metas de salud* [Internet]. 45.º Consejo Directivo de la OPS, 56.a sesión del Comité Regional de la OMS para las Américas; del 27 de septiembre al 1 de octubre del 2004; Washington (DC), Estados Unidos. Washington (DC): OPS; (resolución CD45.R3) Recuperado de <http://www.paho.org/spanish/gov/cd/CD45.r3-s.pdf>.

Organización Panamericana de la Salud.(2011) *Marco de referencia para la Implementación de la estrategia Regional en Salud Mental.* Washington. p.p.35- 55

Ortega Ruiz,P. y Mínguez Vallejos (2003) R. *Familia Y Transmisión de Valores.* Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Universitario de Espinardo. Murcia. [(1130-3743) 15, , 33-56] Recuperado de http://www.mercaba.org/ARTICULOS/f/familia_y_transmisión_de_valores.htm

Raya Trenas, A.(2015) *Estudio Sobre los Estilos Educativos Parentales y su Relación con los Trastornos de Conducta en la Infancia.* Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Andalucía. España. recuperada de www.uco.es/publicaciones_publicaciones@uco.es.

Reichert, E. (2014) *Infancia, La Edad Sagrada.* 1º ed. Argentina: E. La Llave y Grupal Logística y Distribución S.A.

Remorini, C.(2010) *Crecer en movimiento Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)* UNLP. [Internet] Servicio de Difusión de la Creación Intelectual es el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/>

Remorini, C.(2010) *Contribuciones y proyecciones de la etnografía en el estudio interdisciplinario del desarrollo infantil.* Universidad Nacional de la Plata. Revista Perspectivas en Psicología Edición No 13.Recuperada de <http://www.umanizales.edu.co>.

Remorini, C. et al.(2011) *Mamis y Guaguas: familia, maternidad y la crianza a través de las generaciones en Molinos (Salta, Argentina).* [Internet] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina. Recuperada de <http://biblioteca.clacso.edu.ar>.

Rockwell, E.(2009) *Reflexiones sobre el trabajo de campo.* México. (S/F) p.p. 989.

Rockwell,E.(1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985).*Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Buenos Aires.

- Soifer R.(1979) *¿Para qué la familia?* Editorial Kapeluz Buenos Aires. Argentina.
- Soifer, R.(1980) *¿Como juego con mi hijo? a cada edad.* Ediciones Kargieman. Buenos Aires.
- Testa M. Tendencias en planificación. En *Pensar en Salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial; 1993. p. 85-125.
- Torres Di Giano, V.M. (1995). *“Estimulación Temprana” Hacia la Humanización.* Actilibros S.A. Buenos Aires. Tercera Edición. p. 16.
- Unicef. (1989)*Convención sobre los Derechos del Niño.* Aprobada por la Asamblea general de las Naciones Unidas. *Aprobada con fuerza de Ley N° 23.849, por Congreso de la Nación Argentina en 1990.* Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.- pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-pdf).
- Vasilachis, (2013) *Estrategias de la investigación Cualitativa.* Recuperado en <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-la-investigacion-cualitativa-1.pdf>
- Verón, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad.* Editorial Gedisa. Barcelona.1993.
- Winnicott, D.(1963) *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo.* Conferencia pronunciada en la Atlanta Psychiatric Clinic. Recuperado de <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/>
- Winnicott, D.(1962) *El desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro.* Trabajo presentado ante la Sociedad Psicoanalítica de Topeka el 12 de octubre de 1962; publicado por primera vez en 1963. Recuperado de <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/>
- Yuni j y Urbano, C. (2000) *Investigación etnográfica e investigación acción.* Editorial Brujas. Córdoba. Argentina. p.p. 108.

Título: Buenas prácticas docentes para la inclusión educativa en la primera infancia en la escuela de gestión social del Barrio Segundo David Peralta “Mate Cosido”, Resistencia, Chaco

Autoras: Norma Elena Bregagnolo, Zulema del Carmen Nussbaum, Marina Stein
Correo electrónico: normabregagnolo@yahoo.com.ar, Zulema_cn@hotmail.com, marinastein66@gmail.com

Esta comunicación se realiza en el marco de la investigación “Buenas Prácticas en la Educación Infantil. Estudio de casos en el Área Metropolitana del Gran Resistencia-Chaco”-(UNNE), PI H007 -, aprobado por Resolución N° 984/14 – C.S. UNNE, enmarcada en el Proyecto Internacional "Diseño Curricular y Buenas Prácticas en la Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar" dirigido por el Dr. Zabalza. Es un estudio de tipo exploratorio, aborda prácticas pedagógicas realizadas en el Jardín Maternal y de Infantes de la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”, cuya creación fue impulsada por el Movimiento Político - Social denominado Movimiento Territorial de Liberación – MTL –. Entre sus objetivos se propone describir las concepciones docentes en torno a las "Buenas Prácticas" en la Educación Infantil y, a partir de esas concepciones identificar, analizar y visibilizar casos de "Buenas Prácticas" en un contexto particular. Para la obtención de información se realizaron entrevistas en profundidad, observación de clases y análisis documental. Se visualiza en el recorrido de este trabajo como desde los diferentes actores de la institución generan permanentemente dinámicas de participación y trabajo conjunto con las familias y a la vez propuestas integrando a toda la institución

Palabras claves: Primera Infancia, Inclusión, Buenas prácticas, Derechos, gestión comunitaria

Introducción.

Este trabajo consiste en un estudio exploratorio, que a partir del abordaje de las prácticas pedagógicas realizadas en una escuela de Gestión Social del gran Resistencia, indagará las concepciones de lxs docentes sobre buenas prácticas en Educación Infantil. En esta oportunidad pretendemos mostrar un avance de lo realizado en la Escuela Pública de Gestión Social N° 1 “Héroes Latinoamericanos”, creada en el 2011, Resistencia, Chaco, Argentina. y que se ubica dentro de la educación formal, estatal y pública.

El Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en la provincia del Chaco, crea las instituciones educativas de dos maneras. Una de ellas tiene que ver con dar respuesta a reclamos o demandas que la sociedad le hace llegar o bien desde la perspectiva de quienes diseñan, planifican y ejecutan los grupos habitacionales.

En este caso en particular ,esta escuela surge del reclamo del MTL en cuanto a la efectivización del derecho a la educación de lxs niñxs y de otras salas anexas a instituciones cercanas al barrio. El M.E.C.C. y T. decide la creación de la EPGS (Escuela Pública de Gestión Social) N ° 1 por Resolución N ° 2746/12.

Actualmente a esta institución asisten 136 niños, entre 45 días y 5 años, con un plantel docente integrado por una directora y 10 docentes de Educación Inicial y profesores de: Educación Física, Huerta escolar e inglés. Acompañan como auxiliares y personal de

servicios mujeres, madres, cuyos hijos asisten al jardín y que viven en el barrio e integran el Movimiento Territorial de Liberación (MTL).

El MTL sostiene que a través del trabajo y la educación es posible tener una vida digna. Puede mencionarse, como dato anecdótico, que la ampliación de la construcción del edificio de la escuela, se concretó con el aporte del financiamiento de fondos nacionales y provinciales, siendo la cooperativa que este movimiento tiene la encargada de la ampliación y construcción del edificio que actualmente está funcionando.

Es por ello que la escuela tiene un lugar de mucha importancia para el movimiento, ya que de esta manera no solo estarían luchando por el derecho a la educación para sus hijos sino que además y el mayor desafío en la efectivización de este derecho para lxs niñxs es que ella pueda brindar las más variadas y mejores oportunidades educativas a estxs niñxs.

La mejora de la calidad de la educación infantil es, sin duda, un proceso complejo y en el que intervienen muchos factores: desde las políticas educativas hasta los recursos disponibles; desde las particulares tradiciones y culturas de cada país hasta los sistemas de financiación y organización de los dispositivos dedicados a la infancia en cada momento; desde la formación y experiencia del profesorado hasta la capacitación y la particular percepción de las familias sobre la educación temprana. Pero de todos ellos, el factor que ejerce una influencia más determinante en la calidad de la educación infantil y, a su vez, el más sujeto a iniciativas de mejora es, sin duda, la actividad de los profesionales y las prácticas educativas que estos desarrollan. Las investigaciones sobre desarrollo e innovación en instituciones educativas han ido poniendo de manifiesto que cualquier posibilidad de avance pasa por el compromiso del profesorado con los nuevos planteamientos de la calidad. Sin restar importancia a factores como la financiación y la disponibilidad de recursos, nada se conseguirá sin contar con los educadores y educadoras que son quienes han de convertir los nuevos retos y enfoques en actividades educativas concretas. También juegan un importante papel las familias pero, en su caso, la posibilidad de acceso y de influencia resulta más mediatizada por la propia privacidad de la vida familiar.

Es muy común encontrarse con voces que expresan que la práctica diaria es muy compleja, imprevista y rápida y que no da tiempo para hacer otro cosa. Como consecuencia y salvo importantes excepciones, la educación infantil se constituye en una acción profesional voluntariosa y muy comprometida pero con débiles fundamentos. Lxs educadorxs dedican mucha energía al desarrollo de las actividades planificadas pero no siempre existe un plan de actuación bien estructurado y fundamentado en evidencias de actuación. El trajín diario sobre el cual viven lxs docentes tampoco genera espacios destinados a la reflexión y al análisis sobre sus propias prácticas, constituyendo muchas veces este tipo de prácticas habituales en recordatorio de anécdotas exitosas, mas que en prácticas que impacta, y que generan reflexión y cambio. Frente a todos estos elementos es que nos permitimos intentar realizar en forma conjunta con los principales protagonistas de las prácticas en la educación infantil esta investigación en este Jardín Maternal y de Infantes en la Provincia del Chaco.

Desarrollo.

Las políticas neoliberales de los 90` cambiaron el paisaje económico, político y social en Argentina. Como consecuencia muchos agricultores y pobladores de medianas y pequeñas localidades de la provincia de Chaco se vieron obligados a emigrar a las principales ciudades (Carli, 2002: 16). En Resistencia, capital de la provincia, también la emigración de las poblaciones en busca de una mejora hizo que las zonas periféricas de la ciudad se vieran de pronto, ocupadas por los denominados “asentamientos”, donde en su mayoría, en terrenos del estado, libre (en el sentido de no tener ningún tipo de construcción) se transformaron en una posibilidad de mejora para estas personas. Este mismo movimiento se produjo desde el centro de la ciudad por familias que no podían pagar los alquileres de sus casas o quedaron sin trabajo y debieron venderlas.

Esta política generó una pobreza estructural y propició la exclusión de aquellos grupos más vulnerables de la población, “quienes, según Tapia (2009), debieron asumir sus conquistas de supervivencia desde las luchas y organizaciones sociales”, frente a tantas necesidades que influyeron y repercutieron en la manera de asumir y convivir entre todos los actores sociales pero particularmente con la primera infancia, donde la escases, las luchas, resistencias y las privaciones se transformaron en elementos recurrentes. Tal lo expresa Tapia (2009), *“un movimiento social empieza a configurarse cuando la acción colectiva empieza a desbordar los lugares estables de la política, tanto en el seno de la sociedad civil como en el estado y se mueve a través de la sociedad buscando solidaridades y aliados en torno a un cuestionamiento sobre los criterios y formas de distribución de la riqueza social o de los propios principios de organización de la sociedad, del estado y del gobierno”*.

Estos cambios, generaron, fundamentalmente, un movimiento que promovía y promueve la autonomía en la interacción social. Se trata de un proceso que se llevó a cabo en una comunidad determinada y que se basó en el aprendizaje colectivo, continuo y abierto para el diseño y la ejecución de proyectos que atendieran necesidades y problemas sociales. La gestión social implicó el diálogo entre diversos actores, donde la autogestión, desarrollo comunitario o gestión comunitaria se transformaron en componentes relevantes. La autogestión generó formas de autoorganización, de autogobierno y en ocasiones de autogestión económica, nutriéndose de las realidades, sus problemas y conflictos sociales, promoviendo la incorporación de muchos sujetos alrededor de sus necesidades y valores, lo cual propició posibilidades de participación comprometida, activa y lúcida de los sujetos, que favorecieron los “cambios de abajo para arriba” (Tapia, 2009:4).

Es así y cómo a raíz de estos cambios en la sociedad surge en el campo de lo educativo la Educación de Gestión Social. *“Esta es brindada por organizaciones sin fines de lucro, a través de una pedagogía popular, cooperativa y solidaria para el logro de una ciudadanía crítica y emancipada. Responde a acciones y valores que definen las construcciones colectivas de democracia participativa, donde el cooperativismo es herramienta para la socialización del conocimiento, que aborda además las necesidades de la comunidad en que está inserta, que se caracteriza por atender poblaciones pobres,*

de familias desescolarizadas que provienen de migraciones internas.” (Mónica L.Oporto,2015)

En el caso de este asentamiento, la autogestión fue la forma utilizada para la creación del Jardín de Infantes y la Escuela de Gestión Social N°1 “Héroes Latinoamericanos”, en Resistencia, Chaco. La demanda de este movimiento giró en torno a reclamar uno de los tantos derechos que le corresponden a lxs chicxs: el Derecho a la educación.

En este sentido y tal como expresa el texto de la OEI “Sistema de Información sobre Primera Infancia en Iberoamérica. Documento de presentación” (2009: pág.15 y 16) se concibe que es el Estado el responsable de garantizar las condiciones necesarias para que todos los individuos, por igual, puedan gozar y reivindicar el cumplimiento de los derechos de los cuales son titulares. Desde este enfoque lxs niñxs son considerados sujetos de derechos.

Los derechos humanos no se pueden separar y además se relacionan entre si, son *interdependientes e indivisibles* porque cada uno aporta un significado adicional a los demás. Pensarlos desde otro lugar implica la no efectivización desde su sentido pleno de los mismos y por lo tanto vulnerar los derechos de los que son beneficiarios lxs niñxs.

Es por lo que en el mencionado texto se considera que los Estados deben garantizar el cumplimiento de todos los derechos y a todos. Sin embargo, la realidad de la que antes se describía, da muestras evidentes de que aún resta mucho por hacer para que resulte efectiva la vigencia de los derechos sociales, como derechos plenos.

Menciona el texto que, (...) *“el cumplimiento de los derechos no puede asegurarse tan solo observando si los Estados cumplen con algunos de los intereses tutelados por un derecho social sino desentrañando si la población de ese país puede invocar ese derecho, en caso de incumplimiento para establecer un reclamo, queja o demanda que dé lugar al dictado de una sentencia que imponga el cumplimiento de la obligación que le es debida. En esto consiste la verdadera asistencia de un sujeto de derecho; si no existe demandabilidad o exigibilidad, no existe derecho pleno y el titular del mismo no es sujeto de derecho sino de una gracia estatal.”*

Resta ahora ver como los reclamos sociales y la efectivización del derecho a la educación se van tejiendo para hacer una trama diferente a la habitual. Una trama que pueda ir construyendo desde la reflexión y el análisis crítico y continuo las prácticas y que estas transformaciones puedan ser el motor de buenas prácticas.

En definitiva el desafío está en encontrar, analizar y socializar buenas prácticas, pedagógicas e institucionales. Según Zabalza (2012), definir qué entendemos por “buena práctica” incluye ponernos de acuerdo sobre a qué llamamos buena práctica. En este sentido e intentando contribuir al mejor acceso y permanencia en el sistema educativo y a mejorar la calidad de vida de los niñxs en situación vulnerable, este trabajo pretende explorar sobre las características de lo que los docentes y directivos del Jardín de Infantes de la Escuela de Gestión Social N°1 “Héroes Latinoamericanos”, entienden por buenas prácticas pedagógicas, como así también conocer los contextos, ideas y creencias que ellos tienen y que resulten en procesos de inclusión al sistema formal educativo de estos niñxs. Para Zabalza Beraza (2012), trabajar en la perspectiva de las “buenas prácticas” incluye, por tanto, tres procesos clave:

- 1) Justificar el sentido que tiene hablar de buenas prácticas y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades de estudio de las prácticas reales en educación;
- 2) Identificar y analizar (tanto en su fundamentación como en su desarrollo efectivo) aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como “buenas prácticas”;
- 3) Representar y visibilizar esas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación.

Por último, otra cuestión que atraviesa a las buenas prácticas tiene que ver con la inclusión, entendida esta como la posibilidad del ingreso y la permanencia con calidad de los niños/as al sistema educativo formal. Hablar de calidad implica otorgar igualdad de posibilidades dentro del sistema educativo en contextos diferentes y muy difíciles o de gran vulnerabilidad para los niños y sus familias. Según Narodwsky (2008), *“el mejoramiento en la calidad de la educación se desvanece a pesar de los enormes logros en materia de acceso y universalización de la educación básica y de inclusión en la agenda de quienes gobiernan los sistemas educativos; y de los problemas sociales que otrora estuvieran relegados, persisten fuertes desigualdades en materia de oportunidades educativas”* (...) *“El mejoramiento en la calidad se desvanece ante los problemas de acceso e inclusión, pues un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo”*.

Frente a todos estos elementos visibilizar, analizar y socializar buenas prácticas pedagógicas e institucionales se transforma más que otra cosa en un desafío que contemple la mirada crítica sobre lo fundamentalmente educativo sin dejar de lado todas aquellas otras cuestiones que atraviesan a las infancias y las marcan desde todos los lugares.

Durante este tiempo se han podido recolectar diversos datos como: entrevistas a informantes claves, observaciones de clases, registro de evidencias y análisis documental, aunque para esta ocasión se tomaron las entrevistas (directora y una docente) como principal insumo. La triangulación de los datos permitirá una mejor aproximación a la complejidad y multidimensionalidad del objeto de estudio

Es un estudio de tipo exploratorio, que utilizó como técnica de recolección de datos entrevistas en profundidad realizadas a la directora del Jardín y a una de las docentes, la misma sigue las pautas de una conversación entre iguales y esto es precisamente lo que permite una dinámica fluida y la profundización de diversos temas. Se realizaron también observaciones de diferentes actividades, como la observación de clases, registros fílmicos y fotográficos de actividades con familias y alumnxs, que servirán de insumo para trabajos posteriores. De cada una de las experiencias estudiadas se identificaron las características contextuales, conceptuales, operativas y actitudinales, que la convierten en una "buena práctica" que contribuye a la inclusión. Las entrevistas permiten reconocer lo que los protagonistas consideran como buenas prácticas pedagógicas.

Resultados y Discusión.

La Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), (Art. 28 Inciso d y e) cuando habla de garantizar el Derecho a la Educación dice que es necesario “.... adoptar

medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción “. En su Art. 29 (Inciso a) (UNICEF, 1989: 29) destaca que la educación deberá desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

Como dato recogido en el territorio puede mencionarse que cabe destacar el acompañamiento y seguimiento que las docentes realizan de las y los niñas/os que asisten al Jardín maternal y de infantes, a través de entrevistas que realizan de manera domiciliarias a las familias. Además realizan visitas ante ausencias recurrentes de los niños reforzando esta idea de efectivizar el derecho a la educación de todos los/as niños/as, algo que ha ido generando cambios durante los últimos años. Estas ausencias ocasionadas por diferentes circunstancias se deben fundamentalmente según expresa la docente entrevistada: *“a las ideas o concepciones de los tutores sobre los aportes de la escuela a la vida de sus hijos”*. Es decir, las expectativas de que la educación pueda realmente servirles para su futuro. Desde su creación a la fecha la matrícula fue en aumento, recibiendo niños/as de barrios vecinos, y de otras instituciones educativas. De las entrevistas que las docentes realizan pudimos extraer la siguiente información del contexto familiar de los niños/as:

- Familias monoparentales (con ausencias de los padres o abandonos)
- Mujeres jefe de familia y que trabajan en diferentes oficios como: albañiles, electricistas y colaboran en los arreglos del jardín de infantes o como auxiliares de las docentes en diferentes salas, cuyos ingresos económicos son solo del MTL
- Adicciones (droga y alcoholismo entre los detectados).
- Hechos de violencia de género y abusos sexuales que sufren madres y niños (intrafamiliar). Otro dato interesante que surge de las entrevistas tiene que ver con los objetivos que el equipo institucional se propuso: *“acompañar y ser parte de la lucha por los cambios necesarios para transformar la realidad de las comunidades”* y la necesaria empatía e identificación con los protagonistas de esos cambios, *“no hacemos asistencialismo por eso hablamos con las familias y les contamos por qué los niños no almuerzan en el jardín, queremos que almuercen con sus familias”*, dice la directora. Adherimos al concepto de Perrone (2014) cuando dice:

“El acompañamiento pedagógico (que hoy llamamos “inclusión”) requiere que los educadores aprendamos de los educandos. Requiere un notable esfuerzo de traducción mutua, para entender algo que la escuela moderna ignora o niega: que la condición de desarrollo del ser humano (...) es la comunidad. Y la comunidad tiene cultura, no espera a cursar la escuela o encender la televisión para proveerse de una. No la compra, la cultiva”.

Coincidimos con la idea que señala que, de los principios pedagógicos convencionales, se pasa a una idea mucho más funcionalista y pragmática: dónde bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos (Zabalza Beraza, 2012: 22). Creemos que estas prácticas expresadas como buenas por las docentes

coincide con la idea de que diferentes contextos formativos requieren de actuaciones diversas. Si algo distingue los discursos sobre las “buenas prácticas”, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. En relación a esto la docente explica que trabajan con un proyecto Institucional denominado “*educar para la paz*” donde “*trabajamos el compañerismo, la integración de todos los niños del jardín entre ellos y con todo el plantel docente*”. Esto surge porque muchos niños reproduciendo lo que dicen sus tutores los “discriminan” por ser hijos de padres que se alcoholizan o se drogan. “*Se trata de no exponer a los niños en los conflictos de los padres, ni estigmatizarlos o etiquetarlos por su realidad diferente*”. Hablar de “calidad de vida” o “educación de calidad” en términos absolutos nos lleva a terrenos y consideraciones abstractas y difícilmente contrastables, por eso coincidimos en que debemos reducir esa consideración a elementos más tangibles y codificables (la calidad sustitutiva): los servicios médicos, los transportes públicos, los salarios, etc. aspectos faltantes en la realidad de estas familias. Las docentes aclaran que se trabaja teniendo en cuenta el curriculum, pero “*muchas veces creemos más importante trabajar desde sus necesidades más inmediatas, como el caso del proyecto sobre Salud ambiental*”. El barrio está asentado en terrenos cercanos a lagunas de oxidación y hemos observado algunas reacciones en la piel en los niños. Hay olor desagradable proveniente de las lagunas que impregna el aire. Por último, rescatamos la experiencia del campamento que organiza el profesor de educación física, que incluye actividades de campamento dónde se enseña a niños y padres a armar carpas, hacer fogatas y realizar distintos tipos de juegos con toda la familia. Se utiliza un espacio verde, amplio, de fácil acceso, ubicado frente a la institución, donde hace 3 años se ha proyectado y prometido desde el Ministerio de Educación Provincial la edificación de la escuela primaria y secundaria del barrio. El campamento es una “protesta” silenciosa que año a año reclama la edificación de esa escuela. En el mismo, se realizan juegos y construyen barriletes donde las diversas actividades se vuelven un desafío científico, formulan hipótesis, analizan los materiales utilizados, la velocidad del viento necesaria para que los barriletes puedan volar, entre otras actividades.

Conclusión

Cómo puede verse y en relación con lo que expresa Zabalza Beraza (2012) de los tres procesos clave podemos decir que hablar de buenas práctica implica encontrar el sentido de lo que se está haciendo, ya que no se trata solo de lograr que los/as niño/as estén en la escuela como fruto de políticas inclusivas sino que además es necesario que en su permanencia lxs niñxs puedan encontrar propuestas diferentes a lo que sus realidades complejas les brindan. Pero, para ello es necesario identificar y analizar aquellas actuaciones que puedan categorizarse como “buenas prácticas” y ¿cómo se llega a esta situación? Para ello es necesario encontrarlas, visibilizarlas de manera que puedan ser conocidas para luego ser transferidas a otras situaciones. Se evidencia en el recorrido de este trabajo como desde la institución es generar de manera permanente dinámicas de participación y trabajo conjunto con las familias y a la vez propuestas de actividades grupales integrando a toda la institución. Evidenciamos también como percepción de “buena práctica docente” el trabajo no centrado o exclusivo desde la currícula sino también pensando en sus necesidades más inmediatas, en su contexto, en sus

particularidades o características individuales. Podemos considerar como uno de los indicadores de inclusión la matrícula aumentada de los niños comparando al inicio de esta gestión y en la actualidad, la ampliación del radio de influencia de las comunidades que asisten al jardín.

Bibliografía:

- Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la infancia de la educación argentina 1880-1955. 2da. ed. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- (2012). (compil.) La cuestión de la infancia. Entre la escuela y el shopping. Buenos Aires. Paidós
- Freire, P. (2009). El grito Manso. 2ºEdic. Buenos. Aires. Siglo Veintiuno. Editores.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, (2), 19- 26.
- Oporto, M. L. 2015.Presentación curso de capacitación docente de www.wdu.ar Presentaciones- Gestión y uso didáctico- La Educación de Gestión Social) Disponible en <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Educacion%20de%20Gestión%20Social%20-%20Prof.%20Mónica%20Oporto.pdf>
- Perrone, E. (2014). Módulo de capacitación del Postítulo de Pedagogía y Educación Social. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires. Universidad de Santiago de Compostela España.
- Tapia, L. (2009). Movimientos sociales, movimientos societales y los no lugares de la política. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano, 17, (2), 1-4 (en línea). <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/03/luis.pdf>, acceso 30 de marzo de 2017.
- UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos del niño (en línea). <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>, acceso marzo de 2017.
- Zabalza M. A. (2012). Calidad en la Educación Infantil. 3. Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad (en línea). <http://www2.uned.es/489130/Textos/Tema12.pdf>, acceso 10 de diciembre de 2016.
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 10, (1), 17-42. (en línea). http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf , acceso 15 de octubre de 2016.

Título: Enseñar en y desde el hospital. Aproximación a las experiencias docentes en una escuela en contexto de hospitalización

Autora: Laura Romera

Correo electrónico: lauraromera@arnet.com

En el presente trabajo se intenta socializar los avances en el proyecto de tesis de maestría centrado el estudio de la experiencia de los docentes en escuelas en contextos de hospitalización, como lugar de resolución de contingencias vitales ligadas a la escolaridad. Se localiza en la institución educativa que funciona el Hospital de Niños de la Provincia de Córdoba.

Se propone describir y analizar las particularidades que asume la tarea docente en dicho contexto, reconstruir algunas tramas de la cotidianeidad en las que transcurre el hacer compartido de estos maestros, entendiendo la experiencia como la mediación entre los aspectos objetivos y subjetivos y destacando su carácter colectivo.

En este período se logró ingresar a la escuela y sostener un trabajo de campo sistemático. Se conoció que la escuela incorporó la modalidad domiciliaria, por lo cual se tomó la decisión metodológica de incluirla en la investigación. Se realizaron observaciones y entrevistas a los docentes, lo que permitió avanzar en la reconstrucción de los particulares modos de configuración de la tarea docente en este contexto.

El acercamiento a esta realidad, posibilitó aproximarnos más finamente a estos complejos procesos y a los sujetos que protagonizan el hacer cotidiano de la escuela hospitalaria.

Palabras claves: Experiencias, sujetos, educación, hospitalización, cotidianeidad

Introducción

En el presente trabajo se intenta socializar los avances en el proyecto de tesis de maestría, abordando es el estudio de las *experiencias de los docentes en la cotidianeidad de la escuela hospitalaria que funciona en un hospital público de la ciudad de Córdoba.*²¹⁹

Implica preguntarse por las particulares situaciones vividas en la escuela hospitalaria, así como también por el niño en situación de internación, entendida como momento situacional en la vida de este sujeto que se ve afectada en todos los aspectos, entre ellos, por la interrupción de la escolarización. Remite a preguntarse también por los docentes que establecen relaciones con alumnos que se encuentran en situaciones muy diferentes, a aquellos que imaginaron o que les fueron presentados en su formación, y acerca de cómo se configura la tarea docente en este contexto, ya que algunas perspectivas teóricas lo consideran como integrante de un equipo de salud.

Se trata de un campo en que se despliegan prácticas que adquieren características originales, muy distinto al de la escuela común, y al que se suman otros actores, con los cuales se establecen relaciones, tales como los miembros de los equipos de salud, por tratarse de una escuela en un contexto hospitalario.

Los objetivos que se plantea son, analizar las experiencias de los docentes en la escuela hospitalaria; describir las particularidades que asume la tarea docente en dicho contexto, reconstruir algunas tramas de la cotidianeidad en las que transcurre el hacer de los

maestros y reconocer procesos vividos por ellos a partir del análisis de las acciones, sentimientos y reflexiones que expresan los sujetos.

Se sitúa en el enfoque socioantropológico, que consiste en desentrañar y construir tramas y redes sociales trabajadas a escala de lo particular, pero surcadas, desde lo general de manera específica (1985 ,Achilli, E.)

Configuración de un campo particular

Las escuelas y aulas hospitalarias constituyen alternativas para garantizar el derecho a la educación de los niños que afrontan interrupciones en la escolarización a causa de internaciones o patologías que les exigen una presencia asidua en las instituciones de salud.

Es un ámbito particular de construcción de la niñez en el que la salud quebrantada circunstancial o permanentemente redefine la experiencia corporal, los aprendizajes cotidianos, los campos de relaciones posibles y los espacios institucionales en los que se configuran el día a día en la constitución del sujeto.

La presencia de la escuela en un contexto de hospitalización trabaja re-introduciendo al niño en una cotidianeidad interrumpida y recuperando los procesos en marcha durante la infancia, a fin de promover la elaboración situacional y la continuidad de los aprendizajes.

Esta modalidad constituye un espacio específico para la concreción de procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva en tanto contempla la atención escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de internación y se encuentra emplazada en el entrecruzamiento de discursos, saberes y prácticas que articulan el campo de la Educación con el de la Salud. .

Se origina en experiencias llevadas a cabo en distintos países del mundo entre 1939-1945, Surgiendo en Europa bajo la forma de “aulas hospitalarias”. A partir de la segunda Guerra Mundial (1939-1945) distintos países europeos comienzan a ofrecer atención pedagógico complementario al abordaje médico, intentando prevenir las consecuencias psicológicas del “hospitalismo”, causadas por la enfermedad y fundamentalmente por la separación de sus padres y de su entorno socio-escolar (Consejo Federal de Educación, 2011) Nace como disciplina subsidiaria del campo de la salud, con una fuerte impronta terapéutica y recreativa, destinada a asumir y tramitar los efectos subjetivos consecuentes de las diferentes prácticas médicas en el marco de la hospitalización. (Consejo Federal de Educación, 2011)

En nuestro país surge en la mayoría de las provincias, intentando paliar los efectos generados por la epidemia de poliomielitis en la década del 50. asumiendo el Estado la responsabilidad de brindar oportunidades educativas en el contexto hospitalario.

Este campo se ha desarrollado significativamente en los últimos años, en nuestra ciudad, contamos con un Servicio Educativo en el ámbito del Hospital Infantil con la modalidad de Aula Hospitalaria, y escuelas hospitalarias tanto en el Nuevo Hospital de Niños de la Santísima Trinidad, como en el Hospital Pediátrico.

En la actualidad ante las grandes transformaciones en las concepciones de infancia y las experiencias de niñez, la definición del niño como sujeto de derecho, expresada en la

Ley 26061 que demarca un nuevo paradigma, resignifican la Educación Domiciliaria y Hospitalaria expresando el compromiso de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos y todas en condiciones de igualdad, es en este sentido que planteamos que este ámbito particular de la educación constituye una estrategia valiosa para la construcción de la justicia educativa

La escuela hospitalaria en la encrucijada entre la Educación Especial y la Educación común

Desde sus orígenes fue entendida como específica de la Educación Especial por ocuparse de la educación de los niños con problemas de salud, desde una concepción de enfermedad como situación especial, anómala y estresante, que provoca alteraciones cognitivas y por lo tanto, necesidades educativas especiales.

Hoy se advierte un replanteo de esta inscripción y se enfatiza la necesidad de modificar esta dependencia a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que demarca un nuevo paradigma educativo, es diferenciada claramente de la educación especial, fundamentado en la pedagogía inclusiva esto es la puesta en marcha de estrategias diferenciadas para dar respuesta a necesidades educativas singulares derivadas de la situación de enfermedad, diferenciándose claramente de las necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, y en consecuencia, de la Educación Especial.

Este giro, como consecuencia de las políticas de ampliación de derechos, resulta sumamente significativo en varios sentidos; anteriormente, los niños hospitalizados eran doblemente marginados: por un lado de la vida cotidiana y mientras que por otro, pasaban a ser considerados “no educables” en el marco de la escuela común.

Esta nueva mirada posibilita situarse desde la perspectiva de la *educabilidad* como producto de una situación, (Baquero,2001) que adquiere matices singulares según la enfermedad y las condiciones de la hospitalización, pero que no se deja librada a las individualidades o a las condiciones socioculturales.

Así los niños y jóvenes en situación de internación ya no resultan excluidos de la escuela común _aunque fuera temporalmente- por el contrario es la escuela la que se ve obligada a revisar sus formas, “a reinventar cotidianamente lo escolar”(Avila, 2007) para garantizar el derecho a la educación de los niños que ven interrumpida su escolaridad, interrupción en muchos casos prolongada por las condiciones de fragilidad y vulnerabilización social²²⁰, por ello consideramos que se trata de un acto de justicia.

La escuela entra al hospital. El trabajo realizado y algunas aproximaciones

En este período se logró ingresar a la escuela, establecer vínculo con la Directora lo que posibilitó sostener un trabajo de campo sistemático. Se conoció que la escuela incorporó la modalidad domiciliaria, por lo cual se tomó la decisión metodológica de incluirla en la investigación. Se realizaron observaciones de jornadas incluyendo una actividad especial denominada “semana de la cultura”, el acto de fin de año, y entrevistas

²²⁰ En la mayoría de los casos estudiados en dos hospitales de Córdoba, las internaciones se prolongan por complicaciones derivadas de las condiciones de vida (complicación de enfermedades simples, falta de acceso a cuidados básicos luego de una patología grave o intervención, etc)

a los docentes. Esto permitió avanzar en la reconstrucción de los particulares modos de configuración de la tarea docente en este contexto.

La escuela

Tiempo atrás existió una institución educativa en el hospital que fue cerrada en la década de los sesenta, en un contexto de dictadura, y con una fuerte oposición interna en el hospital, por parte del voluntariado.

La escuela hospitalaria y domiciliaria “Atrapasueños” fue creada como proyecto el 23 de diciembre del año 2002, por acuerdo entre los Ministerio de Salud y Educación de la Provincia de Córdoba, dependiendo de la Dirección General de Educación de Nivel Inicial y Primaria.

Su nombre representa la leyenda *“que cuenta que una abuela protege los sueños de su nieto regalándole uno de estos objetos que solemos ver en las ferias de artesanías, en los que, según se dice, quedan “enganchados” los sueños buenos, y los malos se van. Esto representa la misión que día a día materializan las docentes que integran la escuela, considerando que la educación que imparten representa una posibilidad de realizar uno de estos sueños: volver a esa normalidad que perdieron por causa de la enfermedad y poder continuar con su trayectoria escolar”*. (Gobierno de Córdoba, Portal de noticias,2014)

El 13 de abril del 2004, se crea el Servicio de atención Domiciliario para aquellos niños convalecientes que deban permanecer en sus hogares a partir de los 30 días, sin posibilidad de asistir a la escuela.

Actualmente pertenece a la Dirección de Regímenes Especiales, cuenta con Nivel Inicial, Primario y Secundario, este último se incorporó a partir de las demandas de la población hospitalaria.

La organización de la escuela implica un gran despliegue; establece contacto con la escuela de origen de cada niño, tanto al comienzo como al final de la internación, ya que una de las líneas de trabajo es la preparación para la reincorporación a la escuela común, o la continuidad con la maestra domiciliaria. La tarea se complejiza al tratarse de un hospital que recibe niños de diferentes provincias. Organizan el trabajo con otros hospitales de la provincia y el Nivel secundario atiende a los alumnos de las otras escuelas hospitalarias de la ciudad, a través de estrategias de coordinación y apoyo a los docentes. Está formada por la Directora, una secretaria, siete maestras de Nivel Inicial, siete de primaria un maestro de música, una de plástica y una de teatro .Este último atiende también alumnos de Nivel Secundario, trabajando un día a la semana en atención domiciliaria y dos en hospitalaria.

El Nivel Secundario cuenta con dos docentes -que, en un principio, pertenecían al primario- y el equipo de coordinación pedagógica.

En sus inicios funcionó en una sala que facilitó el servicio de Salud Mental (sala de juegos y sala de terapia ocupacional), hasta que en agosto de 2005 se creó el espacio en el que funciona en la actualidad.

En la pared se observan carteleras escolares relacionadas con las efemérides, así como también a la problemática del cuidado de la salud, por ejemplo, campaña del lavado de

manos, entre otros. Al ingresar se ubica una sala que es utilizada por el Nivel Secundario, luego la Dirección, y al fondo un aula que funciona como sala de maestros, allí se encuentra una mesa y sillas donde se configura un espacio de trabajo con alumnos.

Por su parte el Hospital se organiza en siete Salas de Internación Pediátrica, cada una de ellas con alrededor de 40 niños, y una especificidad diferente (oncológica, de salud mental, casos de urgencia, o enfermedades crónicas).

Cada docente participa en un programa según servicios del hospital :“Educando para una mejor calidad de vida – Atención educativa para el niño / adolescente celíaco”, “Programa psicoeducativo en redes entre educación y salud para familias y niños y adolescentes con Fibrosis Quística” ,“Trabajo interdisciplinario con Servicio de Salud Mental” ,“Trabajo interdisciplinario con Servicio de Nefrología” ,“Cuidados paliativos”, “Pre y post quirúrgico” ,“Taller artístico con alumnos pacientes de Salud mental”, “Capacitación en servicio del equipo docente”, “Campañas de prevención: educación para la salud en el marco de las normas de bioseguridad: lavado de manos”, “Biblioteca ambulante” y “Proyecto lúdico-literario” Hospitalario-Domiciliario

La tarea de enseñar *en y desde* el hospital

El trabajo se organiza a partir del recorrido por las salas cada semana, visitan a todos los niños internados, en edad escolar, se relevan datos acerca de la enfermedad y el tiempo aproximado que durará su tratamiento.

“ Y bueno, después ya dependiendo la enfermedad que esté atravesando, se hace el contacto con la escuela porque los chicos nunca dejan de ser alumnos de su escuela y se evalúa de acuerdo a la etapa del año en la que está, qué es lo mejor. A veces la escuela nos manda los contenidos del programa y nosotros planificamos las actividades y armamos las secuencias con las que vamos a trabajar. O, por ejemplo a esta altura del año vienen los chicos y la escuela manda trabajos directamente. Nosotros trabajamos el tema con ellos y realizamos el trabajo práctico que se envía a la escuela”.

Por su parte la atención domiciliaria se establece cuando se presenta la demanda por un niño con la indicación médica de reposo por treinta días.

Las prácticas están signadas por la tensión permanente entre lo particular del ámbito hospitalario y domiciliario y aquello común a toda escuela, adquiriendo matices diferentes según la impronta que cada docente otorga a su propuesta pedagógica.

Por otra parte las dimensiones tiempo y espacio escolares requieren ser resignificadas a partir de la dinámica hospitalaria y domiciliaria, principalmente dependen de las condiciones, la elaboración de la situación de internación por parte de los niños, jóvenes y el acompañamiento familiar.

“No tenés ni horarios, ni niños que vienen solitos, hay que salir a la búsqueda de los alumnos, no estábamos parados en la puerta esperando que vengan, hay que ir a buscar alumnos cada día y enfrentarnos a situaciones tan difíciles” Maestra hospitalaria

En el caso de las maestras domiciliarias, es necesario establecer un encuadre de trabajo con la familia: establecer horarios propicios, que el niño se encuentre despierto y preparado para la jornada escolar, es necesaria la presencia de algún adulto además del docente, entre otras cuestiones.

“En el día a día vas aprendiendo. Y todas las docentes tienen distintas formas de trabajar. Eso también, yo cuando empecé preguntaba: ¿y cómo hacés? Vos subís, ¿y con quién tenés que hablar? ¿a quién tenés que buscar? ¿le preguntás al médico, o no? Entonces como que no sabés primero cómo ingresar a la sala con el alumno. Y bueno, después me tocó a domicilio y también: ¿cómo armás la jornada? Porque estás en una casa...” (Maestra Nivel Inicial)

Estos aspectos contribuyen a tejer una trama cotidiana donde el docente planifica propuestas de enseñanza personalizada, en las que juega un papel sustantivo la dimensión de lo imprevisto, los avatares que imponen los diferentes padecimientos de los alumnos y las relaciones con otros actores institucionales.

Sostener la presencia de la escuela en la casa y en el hospital:

Desde esta perspectiva se concibe al docente como miembro de un equipo de salud, que desde su tarea pedagógica constituye un punto de referencia que orienta a la familia a articular acciones significativas en el proceso de curación, desde sus aportes específicos.

Por otra parte la escuela hospitalaria pone al sujeto, al niño, en un lugar más activo ante la situación que le está aconteciendo, permite sacarlo del lugar de objeto de la intervención médica para otorgarle un papel activo como sujeto cognoscente, y este giro también impacta sobre su proceso de curación. Lo pone nuevamente en la posición de alumno, de niño.

Es en este proceso que juega un papel fundamental el docente, lo que probablemente incorpora aspectos particulares que configuran su tarea hospitalaria y domiciliaria.

“La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega.” (Jorge Larrosa, 2003)

Se trata de vivencias transitadas colectivamente, recuperamos en tal sentido, los aportes de Thompson quien define la experiencia como la mediación entre los aspectos objetivos y subjetivos (Corcuff, 2012) y destaca su carácter *colectivo*. Por otro lado están atravesados por procesos históricos cuyas huellas están presentes en los modos de significar y apropiarse de los sucesos y avatares con que se enfrentan diariamente en el hacer.

Si bien la enseñanza en el ámbito hospitalario como en el domiciliario tienen características diferentes, en ambas, la enfermedad atraviesa todas las dimensiones de las prácticas, desencadenando la emergencia de sentimientos complejos que requieren ser tramitados. En este caso, se pudo comprender que-en ausencia de dispositivos institucionales previstos para tal fin- es el carácter colectivo de la tarea lo que sostiene a los sujetos, la circulación de la palabra, el afecto y el humor.

“Y sí, estos días nos ha pasado, una compañera ya tenía su alumnito en terapia muy mal, muy complicado. Y bueno es eso, contenernos entre nosotras, hablar. Ayer falleció el nene, hoy no pudo venir a trabajar. Entonces bueno, se respetan esas cosas. Contenernos, llorar, todas.” (Maestra Nivel Primario)

“Y también tiene que ver mucho el trabajo en pareja: yo trabajando solo no sé si se podría... por el hecho de que el otro te acompaña no sólo en la tarea pedagógica sino

también en la tarea de estar ahí, de escucharte, de vos escucharlo también al otro... y en esa ida y vuelta de conversar, de decir, hay también un proceso restaurador de las emociones que a veces te hacen poner mal, de estas emociones que de algún modo te desarmen. Entonces es eso, rearmarse con el otro y desde ahí trabajar.”

Se reconocen trayectorias muy diferentes entre las maestras, pero la pertenencia a esta escuela resulta de una elección, al menos al comienzo, pero reafirmada después en el transcurso de la práctica, otorgando significados identitarios, que cada una apropia de acuerdo a sus deseos, su historia, el posicionamiento subjetivo frente a la docencia y su relevancia en la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de los niños hospitalizados.

“Yo creo que el docente de esta modalidad tiene muchos desafíos, hay que estar ahí...hay que escuchar...”Directora

“Tienen que estar muy bien preparados para estar todo el tiempo con la vida y la muerte, los que seguimos somos los que decimos, bueno hemos hecho todo lo que hemos podido para que ese niño tenga la mejor calidad de vida, para garantizarle a ese niño ese derecho” (Directora)

El docente de esta modalidad experimenta un compromiso de otro grado de implicación con sus alumnos y alumnas. Esto supone la emergencia de sentimientos complejos y a veces contradictorios que adquieren una gran relevancia en las prácticas, y requerirían ser considerados a los fines de garantizar el cuidado de sí mismos. Angustia, impotencia, malestar o tristeza pueden atravesar las prácticas por la proximidad con el dolor del otro y la empatía que requiere su sostenimiento.

Reflexiones

La tarea de enseñar *en y desde* el hospital, se configura a partir de algunas particularidades, si bien el contexto hospitalario y domiciliario, poseen características propias, imponen una modalidad de enseñanza personalizada, uno a uno con el alumno, un trabajo permanente de planificación atendiendo a las condiciones objetivas que hacen a la situación del niño o joven, la necesidad de resignificar los espacios y tiempos escolares, la articulación con la escuela de origen, la interacción con otros actores institucionales y sus familias.

La relación docente alumno parece constituirse a partir de una operación crucial: se lo instituye como alumno a través de un proceso previo de recorrido por las salas, conversaciones con los miembros del equipo de salud, relevamiento del tiempo de internación, que deviene finalmente en el encuentro.

La tensión entre la escolaridad común y la hospitalaria y domiciliaria, parece ser resuelta según los diferentes sentidos construidos a lo largo de las trayectorias particulares. En algunos casos se revalorizan los actos escolares, las carteleras, y rituales tales como izar y arriar la bandera en un domicilio, por ejemplo. En otros casos estas cuestiones son significadas como una carga a la tarea que no son necesarias en este ámbito.

Algunos sentidos en relación a la atención pedagógica en este contexto son compartidos, como la idea que anuda la enseñanza a la posibilidad de otorgar al niño o joven en situación de enfermedad una mejor calidad de vida y a garantizar su derecho a la educación.

A quince años de su creación es posible advertir movimientos que dan cuenta de los procesos de institucionalización en las relaciones establecidas al interior del hospital, la participación de los docentes en los diferentes programas, los casos en los que el médico recurre a las docentes para a bordar la situación.

Se pueden observar vínculos sólidos con las familias, y algunos sectores de la comunidad. En la semana de la cultura que se realiza en el mes de septiembre y en el acto de fin de año, diferentes organizaciones se hacen presentes. Finalmente se encuentra posicionada como referente de las escuelas hospitalarias y domiciliarias de la provincia, organizando la atención pedagógica en esta modalidad, y articulando el trabajo con las escuelas de origen.

Lo anterior remite a pensar en los posibles *lugares* del docente en este contexto, y cómo se configuran sus prácticas atravesadas permanentemente por la problemática de la enfermedad. El dolor, angustia, la incertidumbre, en algunos casos, la tensión permanente entre los sentimientos que generan en los docentes los niños y jóvenes que llevan una vida atada al hospital, la necesidad constante de mirar como al alumno como “un alumno común” aparecen como cuestiones vividas por todos los docentes-al menos los entrevistados- en algún momento. Lo interesante es que una de las formas que han construido para contrarrestar la alta exposición subjetiva, es una fuerte cohesión entre pares, que es significada por ellos como una condición para sobrellevar las dificultades de la tarea. La palabra, la escucha, *tomarse el día* cuando muere el alumno, el sentido del humor ante las situaciones insólitas que se presentan, constituyen estrategias de sostén, acompañamiento, desarrolladas ante la ausencia de dispositivos institucionales para cuidar a los que cuidan.

En cuanto a los procesos de elaboración del duelo, se despliegan prácticas muy significativas: el alumno que pasó por esa escuela y, luego fallece, se cobra presencia través de sus trabajos, su carpeta, se los conserva y se les asigna un lugar especial en la escuela. También se han llevado a cabo otras iniciativas, convocando a las familias como “el abrigo de la memoria” experiencia que consistió en que las madres tejieron bufandas con las que se cubrieron los árboles del jardín del hospital y se colocaron en ellos los nombres de los alumnos fallecidos

Asimismo, cuando un niño que ha sido alumno termina su escolaridad es vivido

como un logro, en muchos casos ellos o sus familias se acercan y lo comparten con el equipo docente.

Para finalizar se destaca la riqueza de acercamiento a esta realidad, en esta etapa transcurrida la posibilidad de retornar a estos escenarios, permitió aproximarnos más finamente a estos complejos procesos y a los sujetos que protagonizan el hacer cotidiano de la escuela hospitalaria.

Este encuentro abre interrogantes para seguir trabajando como la implicación del investigador y especialmente la necesidad de advertir sobre la importancia sustantiva de la intervención desde la disciplina psicológica para acompañar a los docentes y habilitar espacios de tramitación y elaboración de las situaciones que se presentan en el transcurrir de la tarea.

Bibliografía

Achilli, Elena. (2000) *Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada* En cuadernos de Antropología Social N°12. Buenos Aires.

Avila Olga Silvia (2000). *Creación de una Escuela Hospitalaria. Análisis preliminar de necesidades educativas, demandas específicas y condiciones institucionales para su virtual implementación* en Cuadernos de Educación. Año 1 Córdoba, Área Educación, CIFyH UNC

Avila, Olga Silvia (1999) *Fronteras invisibles. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés*. Centro de Estudios Avanzados-UNC.

Cocuff Philippe 2012 “Las nuevas sociologías” Siglo veintiuno editores. Bs. As.

Cordié Anny (1998) “Malestar en el docente” Nueva Visión. Bs As Argentina

Dolto Françoise (1997) *Trastornos de La Infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (1999) (comp.) *Construyendo un saber al interior de la escuela* Buenos Aires: Novedades Educativas. Fundación del Garay, Lucía (1993) *Sujeto, Instituciones educativas, Futuro*. Conferencias. Publicaciones V Congreso Nacional de Educación. Córdoba.

Grau Claudia y Ortiz Carmen (2002) *La pedagogía Hospitalaria en el marco de una Educación Inclusiva*. Malaga: El Aljibe.

Nicastro Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Ed. Homo Sapiens. Petrelli, Lucía “Configuración del trabajo docente : emociones y sentimientos en la experiencia de los sujetos” en Neufeld, Ma Rosa y otros 2010 “Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social” Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Bs As

Rockwell, Elsie, Ezpeleta Justa “*La relevancia etnográfica para la transformación de la escuela*” Ponencia presentada en “Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación” Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Universidad Pedagógica Nacional

Romera Largo, Laura (2002) Ponencia “*Algunos efectos de la hospitalización de menores en el Hospital de Niños de la S. Trinidad*.” I Congreso Nacional de Educación: En tiempos de adversidad: Educación Pública” Univ. Nac. De Río Cuarto.

Romera Largo, Laura (2015) “Experiencias docentes en la cotidianeidad de la escuela hospitalaria. Sentidos, avatares y desafíos en un contexto de ampliación de derechos”. las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, transmisión y Centro de Investigaciones Ma Saleme de Bournichón. Octubre de 2015 FFYH. UNC

Documentos

Ministerio de Educación de la Nación. (2011) Blestcher , F **Niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad:** trayectorias educativas y procesos de socialización.

Consejo Federal de Educación "Anexo Resolución CFE N° 164/11

Documento aprobado para la discusión 2011– Año del Trabajo Decente, la Salud y la Seguridad de los Trabajadores”

Hospital de pediatría DR. J. P. GARRAHAN (2000) Programa de Capacitación a distancia: Abordaje pedagógico del niño hospitalizado. Módulos 1, 2, 3, 4, 5 y 6

Título: Centro de Actividades Infantiles: institucionalidades en construcción

Autoras: Ana Belén Caminos, Carla Agostina Menicuchi, Marina Yamila Yazzi

Correos Electrónicos: anabelencaminos@gmail.com, carlameni@gmail.com, marina.yazzi@gmail.com

Este escrito propone compartir avances de investigación realizados en el marco del proyecto “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad”, perteneciente al Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba.

El trabajo se focaliza en las reconfiguraciones institucionales y experiencias formativas gestadas en un Centro de Actividad Infantil (CAI) de una escuela primaria pública de la ciudad de Córdoba. A partir de la creación de estos espacios, nos preguntamos cómo estas propuestas pedagógicas habilitan experiencias de niñez, atraviesan la vida institucional de la escuela e interpelan la reorganización del trabajo educativo en escenarios institucionales singulares, históricos y complejos.

Nos interesa entonces, reflexionar acerca de estas prácticas socioeducativas orientadas al apoyo pedagógico y acompañamiento de las trayectorias escolares y/o educativas. Desde aquí, se presentan múltiples desafíos orientados al cumplimiento pleno del derecho a la educación de niñas y niños, donde las escuelas son llamadas a participar en la coordinación de políticas de infancia como corresponsables, desde la sanción de la Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), y la Ley 26.206 de Educación Nacional (2006).

Palabras claves: Infancias, Derechos, Instituciones, Educación, Centro de Actividades Infantiles

“La venida del otro, el arribo del recién llegado es eso que llega en cuanto acontecimiento imprevisible” (Derrida, 2001)

El presente trabajo pretende dar cuenta de los avances iniciales de investigación en torno a un Centro de Actividades Infantiles (CAI) situado en Córdoba capital. Los hallazgos que se recogen en este escrito son provisorios y posibles de ser profundizados. En este caso se pretenden presentar los primeros interrogantes y preocupaciones en relación a prácticas gestadas institucionalmente, y que nos convocan a reflexionar respecto de las políticas socioeducativas presentes en la escuela y en las propuestas educativas que se desarrollan con niñas y niños, en pos de sus derechos.

Se desarrolla un trabajo de campo que supone, hasta el momento, la observación y participación en las actividades propuestas por el CAI, los días sábados y la concertación de diálogos con distintos actores del propio espacio y de la institución primaria (directivos, talleristas, coordinadores, maestras comunitarias, auxiliares).

Sobre el Centro de Actividades Infantiles

En este apartado intentaremos presentar algunas consideraciones en relación al Centro de Actividades Infantiles, objeto de estudio, y los lineamientos ministeriales respecto de estos espacios socioeducativos.

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

El Centro de Actividad Infantil (CAI) en el que nos centramos, se desarrolla en una escuela primaria situada al sudoeste de Córdoba capital, a las afueras de la ciudad, donde se llevan a cabo talleres culturales los días sábados, incorporando niños y niñas de distintos niveles del Sistema Educativo. Si bien funciona en la escuela primaria, participan estudiantes del jardín²²¹ y la secundaria de la zona²²².

Durante los días de semana las maestras comunitarias, realizan actividades de apoyo pedagógico a las niñas y a los niños que asisten al nivel inicial y primario. En el transcurso de los talleres culturales, los grupos se encuentran organizados en distintas edades: de 4 a 6 años, de 7 a 11 años y de 12 a 15 años.

El equipo de trabajo se encuentra conformado por un coordinador, dos maestras comunitarias de nivel primario y una de nivel inicial, y tres talleristas (un profesor de educación física, una profesora de teatro y una profesora de educación artística). Dicho equipo desde el proyecto anual, se propone abordar los ejes de Convivencia, Cooperativismo y Literatura, que se enmarcan dentro del Proyecto Educativo Institucional, orientado a la diversidad, el arte, la oralidad, la lectura y escritura para un plan de mejora.

Los ejes citados dentro de la escuela han servido de guía para organizar y planificar dicha propuesta CAI 2017, donde a partir de los talleres y actividades que se desarrollan los días sábados, se espera la participación de toda la comunidad, afianzando así el sentido de pertenencia dentro de la institución. Además, las niñas y los niños cuentan con apoyo pedagógico y acompañamiento a la escolaridad por parte de las Maestras Comunitarias, quienes desarrollan diferentes actividades durante la semana, con el objetivo de acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y/o educativas.

En este sentido, resulta necesario preguntarnos respecto de la novedad que viene a instalar el CAI en las instituciones educativas primarias, en cuanto proceso de institucionalización, que viene a gestar nuevos espacios, prácticas y vinculaciones con el saber. Pensamos las instituciones educativas como formaciones sociales, complejas e históricas, producto de procesos dinámicos y contradictorios, que devienen de una historia de institucionalización que supone tensiones y anclajes sociales, culturales y

²²¹ Se trabaja con niñas y niños del jardín a través de un proyecto llamado "Camino Inicial".

²²² Existen escuelas secundarias en la zona que ya no llevan adelante los CAJ (Centro de Actividades Juveniles), por ello se creó un proyecto llamado "Camino secundario" para convocar a esos jóvenes a participar de las actividades del CAI. Se trabaja en conjunto con los coordinadores de curso.

subjetivos en el seno de transformaciones, y que en su hacer demandan reconfiguraciones institucionales.

Un CAI es “una organización dentro de una organización”. Hasta se podría pensar y decir que es “una escuela dentro de una escuela”. Y quizás sea ese el sentido –uno de los sentidos– de lo que venimos repitiendo desde el inicio: el CAI es más escuela. Esta frase va generando más y diferentes sentidos a medida que avanza la experiencia-CAI, cada vez que se actualiza, es decir: cada vez que se pone en acto, se inaugura, en cada jurisdicción, en cada sede escolar o comunitaria. El CAI, necesariamente, redobla la experiencia escolar, pero –también necesariamente– no la repite. El CAI no es una instancia especular de la escuela, es decir: no la duplica, por el contrario es la oportunidad de que la escuela dé –se dé a sí misma– una vuelta de tuerca más. (Documento “El encuentro entre la Escuela y el CAI”, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Programa Centro de Actividades Infantiles (CAI), 2012)

Sobre infancias y derechos

El paradigma que introduce la Convención sobre los Derechos del Niño, desde su entrada en vigencia en 1990, supone un cambio profundo y radical en la manera de concebir las infancias, habida cuenta que confiere a la niñez un nuevo estatus: el de sujetos pleno de derecho²²³.

Este cambio de paradigma en Argentina se comienza a gestar lentamente, en 1994 se otorga a la Convención sobre los Derechos del Niño jerarquía Constitucional. Luego de largos debates y luchas de organizaciones sociales, educativas y políticas, en el año 2005, Argentina da un importante paso al comenzar el procesos de adecuación normativa a la Convención, y sanciona la Ley N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que establece la implementación de un Sistema de Protección Integral para la infancia y adolescencia.

Las políticas públicas que implementó el Gobierno Nacional entre 2003 y 2015, dan cuenta de ciertos procesos de transformación de las políticas de niñez en la Argentina, principalmente desde el impacto de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en 2005, y el consecuente desarrollo del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, desde los cuales se promovió modificaciones normativas e institucionales; y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se reconoce la educación como bien público y social, y como responsabilidad estatal.

Desde los lineamientos, estos espacios socioeducativos habilitan y sostienen una idea de sujetos (niñas, niños y jóvenes) con pleno derecho. Esta concepción se halla en el corazón mismo de las leyes anteriormente mencionadas. Al respecto, Ávila (2012) sostiene:

²²³ Palabras de DUHALDE, E. (Ex Secretario de Derechos Humanos de la Nación) en la presentación del informe “Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Seguimiento de la aplicación de la convención sobre los derechos del niño. Derecho a la identidad: Dimensiones, experiencias y políticas públicas.”. Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, con la colaboración de UNICEF. Bs. As. 2009

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

Desde este enfoque de las políticas emprendidas en dicho periodo, se manifestaron en los territorios, en las instituciones sociales y educativas, la implementación de diversos programas y proyectos destinados a la inclusión social de niños, niñas y jóvenes, entre los cuales se hallan los CAI. Podemos observar que emergen modos de pensar y mirar a los sujetos, como así también principios de la educación y el educar. Desde allí, los procesos institucionales y educativos, se construyen y consolidan en la historia de un país, en sus marchas y contramarchas, resultado de relaciones de fuerza en coyunturas específicas.

Las transformaciones que estas políticas promueven y las prácticas que se generan en torno de ellas, responden a un cambio de paradigma. Desde el pasaje paradigma protección cautelar/tutelar²²⁴, al paradigma de protección integral²²⁵.

Por referirnos a eso: con la asunción de la presidencia de Néstor Kirchner, el 25 de mayo de 2003 y hasta 2007, y luego con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), se gestó un proceso de reconstrucción social, desde un nuevo paradigma económico y político, centrado en la producción nacional y restitución derechos, desde un Estado presente, activo y promotor. El Gobierno recupera el espacio simbólico perdido, lo público. Se convocaron a las organizaciones sociales, comunitarias y educativas en la recuperación de la participación y construcción colectiva de ciudadanía; se pasó del concepto de beneficiario al de sujeto de derecho/titular de derechos. (Políticas Sociales del Bicentenario, 2011)

Cabe señalar aquí, que al hablar de las infancias, nos referimos siempre a tránsitos múltiples, diferentes, diversos, aunque sí es posible, situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan. Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales, que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectaron la escolaridad pública (Carli, 1999).

²²⁴ Paradigma Tutelar, pone el acento en lo que le falta al niño para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niño no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que les permitirían discernir entre el bien y el mal, y por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno e incluso de sí mismo. Se dice que esta visión considera al niño como objeto de protección. Fuente: Niños y jóvenes: los olvidados de siempre Dra. Mary Beloff

²²⁵ El enfoque de Protección Integral rescata la idea de niños y adolescentes como sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más, los derechos especiales por su condición de seres en crecimiento. Supone la obligación del Estado de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de niños y jóvenes sino también el ejercicio de todos sus derechos, replanteando las obligaciones de cuidado y protección hacia niños, niñas y adolescentes, y dotando de contenidos pero también de sentidos a las acciones que debemos desarrollar. Fuente: Niños y jóvenes: los olvidados de siempre Dra. Mary Beloff

Reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos, implica reconocer un Estado responsable de trabajar sobre las condiciones que hacen posible la inclusión. Aún en el contexto desfavorable que estamos transitando en nuestro país, hoy estos espacios socioeducativos significan el lugar privilegiado para promover y generar desde la articulación, nuevas formas, es decir reconfiguraciones institucionales que alojen a las niñas y niños.

Podríamos pensar que los CAI como espacios educativos y comunitarios de inclusión, son corresponsables del pleno cumplimiento de esos derechos en desarrollo. Es decir, que las prácticas institucionales que se llevan a cabo pretenden contemplar este plus de derecho.

...es necesario generar las condiciones en las que niñas, niños y jóvenes puedan crecer en un entorno pedagógico democrático, a partir de la creación de las condiciones psicosociales para que activen su autoestima y puedan reconocerse en los otros, y las condiciones materiales -espacios de participación y toma de decisiones- que permitan desarrollar plenamente la ciudadanía. (Estrada, 2000, 42).

En este sentido, las políticas socioeducativas se piensan como reparadoras, en tanto: “donde hay una necesidad nace un derecho”, los procesos y prácticas institucionales privilegian la protección y reconstrucción del tejido social; y despliegan políticas compensadoras que tienen como eje principal la inclusión social, son preventivas, promotoras y permiten la construcción de mayor ciudadanía; se ejecutan haciendo hincapié en el derecho a la educación. Es aquí, donde aparece fuertemente cómo el Estado piensa al pueblo y los derechos a restituir y garantizar. (Yazyi, 2015, p.14)

Los cambios estructurales y complejos realizados por las políticas estatales durante 2003-2015, sin lugar a dudas, reconfiguran aún hoy lo institucional, crean nuevos espacios institucionales, nuevos tiempos y promueven otros vínculos con el saber...

Construir encuentros...

En las instituciones singulares, los sujetos trazan, inventan y construyen momentos, espacios y propuestas educativas que posibilitan encuentros múltiples y diversos. A continuación intentaremos presentar algunas de las cuestiones que nos han interpelado durante el proceso de conocimiento.

En esta institución se desarrolló uno de los primeros Centros de Actividades Infantiles de la provincia de Córdoba. Según nos cuenta la directora: *“Al inicio del CAI, hubo muchas dificultades con algunas actividades, costó llevarlas adelante como proyecto institucional. Luego, a lo largo del tiempo, cuando se fueron concretando ideas y se conformó el equipo de trabajo, se observó que las diversas actividades que se realizaban en el marco del CAI, posibilitaron una relación más estrecha con las familias, se redujo el ausentismo, se logró articular con el jardín del barrio para invitar a los/as niños/as que allí asisten, a participar del CAI”*. En este punto nos preguntamos: ¿Qué procesos habrá transitado la institución hasta llegar a la conformación de un equipo de trabajo?, ¿qué discusiones se dieron?, ¿qué decisiones se tomaron para abordar la articulación con las otras instituciones del barrio?, ¿cómo se construyen los vínculos con los docentes de la escuela? ¿y con la familia?

Nos parece importante abordar el compromiso social de los actores de la institución, puesto que tratan de atender a la demanda territorial, a las problemáticas que acontecen en el contexto en el cual se inscriben, desarrollando diferentes acciones que contemplen los particulares modos en que las necesidades sociales, económicas y culturales se manifiestan.

En palabras de Ávila, nos situamos desde

(...) el interés por los nuevos -al decir de Hannah Arendt- compartiendo la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de una época. (2012, p.3)

Durante el desarrollo de uno de los talleres, una de las maestras comunitarias a cargo del grupo de 7 a 11 años manifiesta: “(...) *para este año estamos trabajando desde la literatura infantil con la metáfora de los animales, partimos de pensar las mascotas que tienen en sus casas, y pensamos en animales de su contexto cercano, por ejemplo el caballo que usan para el carro con el cual juntan cartones algunas familias, luego vamos pensando en distintos animales...esos que son raros o no tan conocidos, jugamos con las letras y los modos en que se escriben (...)*” (Diálogo con Maestra Comunitaria-2017). Podríamos pensar en cómo estas actividades propuestas dan cuenta de una mirada atenta respecto de las particularidades de esos sujetos y el contexto; partiendo de lo conocido pero ampliando las posibilidades de imaginar y transitar aquello que genera curiosidad.

...la potencia del encuentro posible entre Escuela y CAI es, sin lugar a dudas, la oportunidad irrefutable de volver a enseñar y a aprender, para todas y para todos, niñas, niños, jóvenes, adultos familiares, adultos institucionales. (Documento “El encuentro entre la Escuela y el CAI”, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Programa Centro de Actividades Infantiles CAI, 2012)

Resulta interesante reflexionar cómo esta escuela primaria ubicada en los márgenes de la ciudad, es centro para esas niñas y niños: aloja, alberga, hace lugar, otorga un “nuevo tiempo” donde los patios y las aulas se pueblan de música, papeles de colores, cuentos, juegos y deportes. Si bien recién en 2017 comenzamos a conocer esta experiencia, en los primeros acercamientos observamos que esta política socioeducativa se orienta a la igualdad y la calidad, contribuyendo a otro modo de dar cumplimiento al derecho a la educación de todas las niñas y niños y que, desde una perspectiva más amplia, está comprometida con la justicia social .

Cabe aclarar que, desde fines de 2015 ante el cambio de gobierno, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no, el caso de la provincia de Córdoba que adhiere a esta política en 2010, los CAI siguen en vigencia. Este punto no nos parece menor, puesto que nos habla del pasaje de una política pública nacional interrumpida/discontinuidad federal (“vacuada” en lo real) que es “tomada” y continuada, como política pública local, a nivel provincial en el caso cordobés.

El recorrido por los apartados anteriores nos permitió en líneas generales poder instalar algunas de las preocupaciones necesarias en torno a los CAI.

Hoy, estas nuevas institucionalidades ya no forman parte de la agenda educativa nacional, sin embargo, subsisten algunas experiencias en territorios y jurisdicciones puntuales, las cuales nos permiten reflexionar sobre estos espacios novedosos de vinculación con el saber. Por este motivo, nos interesa seguir explorando y conociendo los procesos de transformación de la escuela a partir de la intervención del CAI y viceversa, desde las diferentes propuestas que se construyen hasta las experiencias que se generan, en el marco de los encuentros de niñas, niños y jóvenes de distintas edades.

Es desde aquí que las experiencias de infancia gestadas requieren prolongar la mirada, atender en clave de justicia lo que acontece hoy pero también mañana... pensar y nombrar a las infancias representa un acto político... (Redondo, 2012, p. 111).

Bibliografía

Avila, O. (2012), "Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales". Cuadernos de Educación Año X – No 10 – Córdoba.

Cacciutto, C.; Boucht, N. y Bráncoli, J. (2014) Pobreza persistente: trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias). En: Revista de Políticas Sociales. Centro de Estudios de Políticas Sociales, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno. Año 1 Número 0. 2014

Carli, S. (1999). Cap. 1 La Infancia Como Construcción Social.: En: Carli, Sandra "De La Familia a la Escuela: Infancia Socialización y Subjetividad". Ed Santillana. Bs. As

Estrada, M. (2000). La participación está en juego. Bogotá: UNICEF Colombia y Fundación Antonio Restrepo Barco.

Kliksberg, B. (2015). "El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la Infancia... Editorial Biblos. CABA

Redondo, P. (2012), "Entre" generaciones: infancia, tiempo y política. En: Southwell, Myriam (comp.) "*Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.*" Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Yazyi, M. (2015). "Prácticas Instituyentes en la conquista de Derechos: tramas de Infancia y Juventud en Villa La Tela". Trabajo Final de la Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Argentina.

Revistas, documentos y leyes:

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

Nueva Institucionalidad para un país más Justo e inclusivo. SENNAF. Disponible en:

<http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Nueva%20Institucionalidad%20para%20un%20pa%C3%ADs%20m%C3%A1s%20justo%20e%20inclusivo.pdf>

Documento de la DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS
S/R

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109656/Cuadernillo%20Institucional%20de%20la%20DNPS.pdf?sequence=1>

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

-Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional

Título: Filosofía como crítica de sí: una invitación a repensarnos como educadorxs

Autores: Sergio Andrade, Magalí Herranz, Constanza San Pedro

Correo electrónico: asergio29@gmail.com, magaliherranz@gmail.com, constanzasanpedro@gmail.com

El presente trabajo ofrece una serie de reflexiones sobre cierta forma de pensar la(s) infancia(s), la filosofía y el conocimiento en la práctica docente, y sus posibles vínculos. Tales reflexiones tienen su origen en determinadas experiencias situadas.

En tal sentido, el trabajo se sitúa en el contexto de la indagación que el Proyecto Filosofar con Niñxs emprende en su doble dimensión investigativa y pedagógica. Al mismo tiempo, las reflexiones tienen relevancia para las discusiones sobre la enseñanza de la filosofía. Así también, al tratarse de prácticas de enseñanza en las que se propone una tematización sobre problemáticas relevantes del orden de lo político, de la forma en que nos constituimos como sujetxs y particularmente como educadores, e introducir la problematización de los modos en que se proponen estrategias y dispositivos de enseñanza, suponen el desarrollo de una práctica filosófica.

Uno de los objetivos relevantes de estas experiencias se sitúa en el cuestionamiento a las representaciones de Infancia, Filosofía y Conocimiento que se construyen en las prácticas docentes. Así también, realizamos algunas precisiones metodológico-filosófico-políticas desde las cuales se construimos conocimiento.

En el texto proponemos un breve itinerario por las principales nociones que fueron problematizadas con los docentes en espacios de taller.

Palabras claves: infancias, filosofar, conocimiento, práctica docente, crítica de sí

Introducción

El presente trabajo ofrece una serie de reflexiones sobre cierta forma de pensar la(s) infancia(s), la filosofía y el conocimiento en la práctica docente. Tales reflexiones tienen su origen en determinadas experiencias situadas de formación docente en el Colegio San José, la Escuela Cadetes de la Fuerza Aérea Argentina, ambos en Córdoba Capital; o el Instituto de Formación Docente Oncativo.

En tal sentido, este escrito se sitúa en el contexto de la indagación que el Proyecto Filosofar con Niñxs emprende en su doble dimensión investigativa y pedagógica, fundamentalmente en el trabajo de talleres con docentes y futuros docentes. Esto implica que el abordaje de nociones teóricas, tienen su anclaje en una práctica concreta, en el encuentro y puesta en juego de dichas nociones a reflexiones compartidas. Esto implica separarnos de una definición estática de “la teoría”, que en general asocia el quehacer filosófico con el mero pensamiento deslindado de la experiencia.

Al mismo tiempo, las reflexiones tienen relevancia para las discusiones sobre la enseñanza de la filosofía, donde se pone en juego la idea del filosofar con otrxs, y donde esxs otrxs están habilitadxs a participar de la reflexión desde sus saberes y experiencias. Tomamos entonces una distancia de aquella enseñanza de la filosofía asociada fundamentalmente a una transmisión de contenidos acabados, para invitar a una práctica crítica y reflexiva, siempre situada. Decimos entonces, que al tratarse de prácticas de enseñanza en las que se propone una tematización sobre problemáticas relevantes del orden de lo político, de la forma en que nos constituimos como sujetxs y particularmente

como educadores, e introducir la problematización de los modos en que se proponen estrategias y dispositivos de enseñanza, supone el desarrollo de una práctica filosófica. Siguiendo a Foucault: “Pero, ¿qué es la filosofía hoy -quiero decir la actividad filosófica- sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otro modo?” (Foucault 2012: 15).

Uno de los objetivos relevantes de estas experiencias se sitúa en el cuestionamiento a las representaciones de Infancia, Filosofía y Conocimiento que se construyen en las prácticas docentes. Así también, realizamos algunas precisiones metodológico-filosófico-políticas desde las cuales construimos conocimiento. En el texto proponemos un breve itinerario por las principales nociones que fueron problematizadas con lxs docentes en espacios de taller.

Conceptos, redefiniciones y desnaturalizaciones

A continuación proponemos un breve itinerario por las principales nociones que fueron problematizadas en los espacios ya mencionados. Como toda selección, es arbitraria. Sin embargo permite visibilizar fundamentalmente la propuesta crítica de abordaje de la realidad, y de aquellas nociones o conceptos que, al no ser habitualmente tematizados, se naturalizan reproduciendo el orden de lo establecido. Tratamos de propiciar entonces reflexiones orientadas a la problematización de *lo común*, aquello que nos constituye como lxs sujetxs que somos.

Ahora bien, como dijimos anteriormente, es importante realizar algunas precisiones metodológico-filosófico-políticas de las que partimos.

En primer lugar, es relevante destacar que los encuentros que llevamos adelante en espacios de formación docente se desarrollan con modalidad de taller. Consideramos que toda decisión metodológica es, a la vez, una decisión filosófica -en relación a qué entendamos por filosofía y lo que en su nombre podemos hacer en un espacio de encuentro con otrxs- y una apuesta política -el enfoque de trabajo varía notablemente si consideramos que nuestra función allí es la transmisión de un contenido a incorporar pasivamente, o si buscamos propiciar un espacio de reflexión colectiva y (de)construcción crítica de conocimiento-. En este sentido, el formato taller se constituye en una modalidad de trabajo de suma potencia, en tanto se trata de un dispositivo²²⁶ que se construye a partir de la consideración de que todxs lxs que participan en él tienen algo para decir, y desde tal reconocimiento trabajamos juntxs en la resolución de una situación problemática. Es decir, el taller crea un espacio singular en el cual se produce una articulación teoría-práctica diferente, que genera formas alternativas de pensamiento y acción, que se organiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de lxs participantes, en todas las etapas de su realización.

Desde el Proyecto Filosofar con Niñxs proponemos diferentes espacios de reflexión: con niñxs, con docentes y con familias. En particular, el encuentro filosófico con niñxs tiene múltiples dimensiones, ya que no sólo se trata de llevar adelante un taller semanal con lxs

²²⁶ Al respecto. Cf Andrade S. (2015) *El dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*, en el Congreso Latinoamericano de Filosofía e Infancias, Grupo El Pensadero, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

niñxs, sino que consideramos que esa experiencia debe estar acompañada de un trabajo con familias y docentes. Y esto en tanto se trata de lxs adultxs que juegan un rol fundamental en la subjetivación de lxs niñxs, y por ende, deben poder formar parte también de la reflexión y la posibilidad de desandar algunos sentidos colectivamente. La apuesta a trabajar con docentes supone también la necesaria reflexión y puesta en tensión de aquellas nociones que se naturalizan a lo largo de la formación como maestrxs, particularmente al respecto de cuestiones centrales como las infancias y la construcción del conocimiento. Aquí nos detendremos en el balance de experiencias llevadas a cabo con docentes.

En los talleres, lxs docentes del Proyecto oficiamos como coordinadorxs. Desde ese lugar se propone y propicia, a partir de las inquietudes planteadas por lxs participantes, la problematización de algún tema, que permita generar el diálogo entre ellxs, ofrecer herramientas para proveerse de razones de cara a una discusión, reconocer falacias, y construir un pensamiento crítico. Tanto en los talleres con niñxs, con familias o docentes trabajamos con este mismo dispositivo: recuperando sus preguntas, respuestas, reflexiones en torno al material propuesto por lxs coordinadorxs, buscando que las mismas temáticas puedan ser abordadas con lxs adultxs-enseñantes. Particularmente en el trabajo con los docentes, intentamos que se produzca tanto un viraje en la visión de esas infancias -conformada a lo largo de la propia biografía- como que puedan propiciarse vínculos desde un lugar otro, distinto a los que se establecen con quienes reconocemos en *minoría de edad*, es decir, como incapaces de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otrx, al decir de Kant. (Kant 1784)

Asimismo, entendemos que toda educación es política y (re)produce formas de subjetivación sobre las que es necesario detenernos, por ello es que consideramos fundamental instancias colectivas de reflexión y problematización del orden imperante – nociones de infancia, política, sexualidad, etc.- como una tarea necesaria para formarnos como profesionales críticxs. Al respecto, no se procura necesariamente anclar estas prácticas en alguna nueva imagen, para abandonar un dogmatismo a imponer otro. En todo caso, se trata de socializarlas e interrogarlas, para luego, frente a la inevitabilidad de producir subjetividades -como plantearía Foucault-, juzgar nuestro acuerdo o desacuerdo con las mismas y procurar que estas prácticas se produzcan desde las convicciones de cada unx de lxs participantes.

Algunas consideraciones sobre la experiencia

Esto implica partir de una noción de experiencia que implica pensar en los modos de hacer, de pensar, de constituirse como sujetxs en la correlación de los campos de saber y las formas que adopta la normatividad al interior de las instituciones, en diálogo con otros espacios de desarrollo de la vida de dichxs sujetxs: la experiencia es, entonces, un espacio de construcción denso que atraviesa todos los ámbitos de los que formamos parte.

Las propuestas de trabajo que son objeto de reflexión en esta indagación implican actividades de sensibilización sobre sí mismxs y un continuo interrogarse sobre cuestiones que problematizan el hacer y los modos de hacer en las prácticas docentes. Una de las cuestiones centrales que anudan este trabajo tiene que ver con recuperar el juego y la afectividad, que tienen su origen como preocupación y acción en la infancia.

El juego en el ámbito escolar ha quedado postergado al tiempo de recreo -como forma de descarga y recuperación del cuerpo de lxs niñxs- o es reducido a un recurso didáctico –una actividad lúdica-, y como instrumento que potencia reflexiones. Se trata para nosotrxs de una de las actividades más relevantes en la vida, que definen modos de ser y actuar. Por ello, el dispositivo taller es una instancia que permite una invitación al juego, a la participación activa de todxs lxs participantes. Esto en general, sobre todo cuando se trabaja con adultxs, genera algunas incomodidades o resistencias, ya que el juego es algo que se propone a lxs niñxs, pero de lo que lxs propixs adultxs no participan, juzgándolo como una actividad de menor valor, o poco significativo en términos cognitivos.

Algo semejante se podría advertir referido a los afectos, a los sentimientos y emociones. Desde hace tiempo la pedagogía y la didáctica han reconocido la relevancia de su atención para procurar mejores aprendizajes. No se advierte una preocupación semejante respecto a tematizar los afectos, sentimientos y emociones como elementos constitutivos de lxs sujetxs, no se los tematiza como contenidos que producen sujetxs políticxs y sexuadxs – aspectos que se encuentran profundamente imbricados-.

Acerca de la construcción social de la(s) infancia(s)

El imaginario en torno a la infancia abre o cierra posibilidades de acción y decisión de lxs niñxs. Detrás de las representaciones de infancia, o dentro de ellas, se interceptan biografías personales y sociales, construcciones mediáticas, que, de no ponerse en tensión, se reproducen acríticamente. A raíz de ello es que en primer lugar proponemos pluralizar la infancia, es decir a hablar de infancias, y dar cuenta de las múltiples formas de construcción de las mismas, de su complejidad, y de la necesidad de pensarlas siempre situadas. Por otra parte, y en consonancia con un amplio debate teórico relativo a la temática²²⁷, proponemos ampliar los significados de *Infancia*, no reductible a una determinación etaria, que posibilite una reflexión sobre nuestras propias infancias.

Esta aproximación a dicha noción tiene efectos particulares en el trabajo con niñxs, por un lado, y con adultxs, por el otro. Y esto en tanto partir de una visión plural de las infancias con las que nos encontramos en los espacios de taller propuestos por el Proyecto -ya sean éstos escolares o no escolares- implica habilitar la construcción conjunta de un espacio en el que lxs niñxs tengan un rol protagónico, donde su palabra tenga incidencia en el curso de la propuesta, y donde, además, se reconozca que se está participando de una praxis filosófica, se está filosofando.

Por otra parte, cuando se aborda la reflexión filosófica sobre las infancias en espacios de taller con docentes, el trabajo puede ser rico en un doble sentido: al reflexionar, desandar, desnaturalizar los modos en que nos constituimos como niñxs y, por ende, las maneras en que nos relacionamos con la infancia -propia, de otrxs- se abre la posibilidad de delinear formas otras de construir vínculos con lxs niñxs con lxs que nos encontramos en las aulas, atendiendo a sus inquietudes y reflexiones, como sujetxs críticxs protagonistas del proceso de enseñanza.

Sobre la (in)utilidad de la Filosofía.

²²⁷ Cf. Agamben G (2001) , *Infancia e Historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, traducción de Silvio Mattoni, Adriana Hidalgo: Buenos Aires; Kohan W. (2004) *Infancia. Entre Educación y Filosofía*, Laertes: Barcelona.

En el mismo sentido, desnaturalizar y proponer otros imaginarios de filosofía es una tarea necesaria que, en nuestro caso, apunta al reconocimiento de una praxis crítica, que supone necesariamente una vuelta sobre nosotrxs mismxs. En este sentido es que los textos filosóficos, cuentos, imágenes y material audiovisual son utilizadas como herramientas orientadas a generar inquietudes, preguntas, reflexiones. Así nuestra propuesta se trata más bien de una invitación a hacer filosofía, a filosofar: una acción, un hacer y movimiento constantes, una praxis colectiva, que parte de las experiencias de quienes participan del encuentro como motor de la reflexión. Así, en contraposición a una visión estática de una Filosofía en mayúscula y como sustantivo, intentamos habilitar espacios donde se produzca el movimiento del filosofar, como una praxis, un hacer colectivo, un verbo.

Las representaciones que devuelven lxs docentes refieren a una práctica abstracta, que se conecta con la mente, indiscernible e inescrutable, que ambiguamente no es útil²²⁸, y en general asociada a grandes autores que han pensado otros tiempos. A la vez se demanda para conducir las acciones, reglarlas y obrar bien: tanto como la madre de las ciencias, aquella que puede juzgar epistemológicamente a todas; como también aquella disciplina que nos enseñaría cómo pensar bien, cómo razonar bien, cómo actuar bien.

No está presente en tales imágenes una versión más humana, falible. Casi podríamos decir que no está al alcance de todxs lxs seres mortales. Se reserva entonces, la filosofía para unxs pocxs, dedicadxs a pensar -en general- otros tiempos. En esas imágenes no aparece el cuerpo -las cabezas, esas mentes flotantes, toman el centro de la escena-, no se reconocen emociones, no se sitúa el pensar como una actividad social, comprometida con otrxs.

Nosotrxs lxs invitamos a poner el cuerpo, a dejarse afectar, movilizar por otrxs, por situaciones y reflexiones compartidas. No se trata entonces de imponer dogmáticamente ciertas ideas o reflexiones, el objetivo tiene más que ver con generar dudas, inquietud, cualquier tipo de movimiento que suponga repensarnos a nosotrxs, a cada unx, en nuestro tiempo.

El conocimiento, como herencia o como práctica.

Otro de los ejes sobre los cuales proponemos reflexionar tiene que ver con el conocimiento: qué es, cómo se construye, a través de qué procesos se legitima. Las versiones escolares del conocimiento, que ubican en una cúspide al conocimiento científico, funciona como un tamiz respecto a saberes y conocimientos que se producen en distintos espacios sociales, al tiempo de legitimarlos o deslegitimarlos como tales.

Aquí la máxima kantiana *¡Sapere aude!*, traducida como *¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento!* puede retomarse y complejizarse. En los espacios de taller se apuesta a que lxs participantes tengan el valor de pensarse a sí mismxs, de cuestionar los mandatos y modelos incorporados acríticamente, y de aventurarse, junto a otrxs, a construir nuevos modos de relacionarse con unx mismx, con lxs demás, y con el

²²⁸ Cabe aquí interrogarnos por el estatuto de “utilidad” o “inutilidad” otorgada socialmente a los distintos campos de conocimiento, tanto como por la necesidad de catalogar a los contenidos abordados en espacios de formación desde una visión por demás pragmática y eficientista.

conocimiento. Ten el valor, entonces, de ser protagonista de la construcción de tus aprendizajes.

A lo largo de la formación, tanto escolar como en la formación docente, pocas veces se pone en cuestión el conocimiento. Esto no implica entrar en juego de debate sobre qué es la verdad, pensando exclusivamente en una correspondencia con la realidad, sino más bien en los efectos que dicha verdad produce en los sujetos, en los mecanismos legitimadores del saber científico que son enseñados y aprendidos.

Las lecturas propuestas en taller tensionan los modelos de ciencia construidos en la escuela. Tales modelos no suelen reconocer los modos en que se hace ciencia -donde se postulan hipótesis audaces, en términos de Popper; donde los hombres de ciencia realizan sus investigaciones a partir de intereses propios y ajenos; donde se producen movimientos fluctuantes, de avances y retrocesos, y no hay un progreso en sentido rectilíneo-. En estas reflexiones, se procura interrogar las formas de representarse la ciencia, al tiempo de intentar recuperar una inquietud investigativa a la hora de pensar la práctica docente.

Práctica Docente: una vuelta sobre sí.

La práctica docente se construye a partir de la trayectoria escolar, los trayectos de formación inicial y, particularmente, los espacios de trabajo. Ese recorrido puede estar atravesado por experiencias que cuestionan los modelos sociales o, si no se interrogan tales modelos, se allanan a lo que los mismos imponen. Desde la propuesta de los talleres se incentiva a la interrogación propia, que incluye un preguntarse por las acciones que se emprenden a partir de determinadas definiciones, generadas a lo largo de la propia biografía –como las identidades sexuales, la participación política de niñxs y adultxs-.

En tal sentido, se procura situar a toda práctica docente como una práctica política y sexual. Asumir que, más allá del contenido disciplinar que se aborde, todxs lxs educadores enseñamos y aprendemos en torno a cierta mirada de la sexualidad y la política, que incluso en aquellos casos en donde se intenta omitir una definición teórica y empírica de tales enseñanzas y aprendizajes, los mismos se están produciendo inevitablemente en un juego de legitimaciones y deslegitimaciones de saberes y prácticas.

El trabajo que se propone refiere a dos niveles de representaciones a considerar. Se apunta a las representaciones de lxs participantes –sobre filosofía, infancia y conocimiento- y sobre los modos en que estas representaciones se ponen en juego a la hora de enseñar y que en general no son objeto de tematización a lo largo de nuestra formación. En tal sentido, en ese trabajo de desnaturalización, se articulan actividades que tensionan las dos dimensiones antes señaladas, que incluye una vuelta de cada docente sobre sí mismx, sobre los saberes incorporados, pero también desde una dimensión colectiva, es decir, en instancias de intercambio con otrxs. Así también, la propuesta articula la reflexión sobre los modos en que se produce conocimiento, los modos en que se enseña en la escuela. En tal sentido, junto al dispositivo taller sostenemos una práctica de enseñanza desde una *pedagogía de la pregunta*, en los términos que enuncian Freire y Faundez²²⁹. Una pedagogía abierta a los interrogantes es, ante todo, una práctica de enseñanza que está

²²⁹ Freire P. Faundez A. (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistente*

abierta a la toma de la palabra propia -de niñxs, de adultxs-, antes que a una respuesta construida por otrxs. Al respecto, en el trabajo con lxs docentes encontramos la dificultad de construir buenas preguntas, de acallar aquello que creemos saber, y la falta de ejercicio en tales aperturas.

Toda educación es sexual

Nos parece importante también poner de manifiesto cierta consideración en torno a la educación y la sexualidad, más allá de que haya sido o no tematizada puntualmente en los encuentros. A partir de lo señalado hasta aquí, entendemos que toda forma de entender a la educación, y de pensar la enseñanza, conlleva necesariamente tomar ciertas definiciones en torno a lxs sujetxs con los que trabajamos. Sujetxs que son siempre sexuadxs, y atravesados por las diferentes formas de dominación que nos han sido impuestas, y que han aportado a la construcción de nuestras subjetividades. “La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade 2011: 11).

El trabajo de desnaturalización incluye el reconocimiento de que, por ejemplo, no sólo se ha comenzado a educar en sexualidad a partir de una ley de Educación Sexual Integral, sino que todxs lxs educadores educan y han educado en sexualidad, más allá de los niveles de conciencia en que estas acciones se realizan. Así, en primer lugar el reconocimiento de esto implica asumir que toda educación es sexual, y que en nuestras propuestas estamos enseñando cierta forma de ser varones y mujeres, estamos proponiendo formas binarias de considerar a los seres humanxs, estamos depositando expectativas en cada uno de los roles asignados, estamos reproduciendo (o no) aquellas nociones naturalizadas acríticamente. Tematizar esto implica también una invitación a que cada unx vuelva sobre sí mismx, y pueda cuestionar -o al menos visibilizar- estos supuestos que subyacen en nuestra sociedad.

Comentarios finales

Este trabajo buscó reunir y sistematizar reflexiones sobre diferentes ejes, llevadas adelante desde el Proyecto Filosofar con Niñxs en diferentes instancias de formación. Se trata de una primera aproximación a nuclear dichas reflexiones en el marco de nuestra propuesta filosófico-política. Es importante remarcar este último punto, en el que reconocemos que toda educación es política y sexual: es decir, hemos tratado de explicitar aquellos supuestos que orientan nuestras propuestas de trabajo.

Por una parte, la experiencia de trabajo en los diferentes espacios que construimos, generó diferentes impactos en lxs docentes con lxs que nos encontramos: muchxs reconociendo como positivo la dimensión reflexiva de los mismos, cómo habían podido tomar una distancia crítica de cuestiones antes naturalizadas e incorporadas, la importancia de su participación en la modalidad trabajada que supone un posicionamiento sobre cómo se construye el saber, y la necesidad de compartir estas experiencias con lxs niñxs y en otros espacios de formación.

Pensar los sentidos de proponer espacios colectivos donde se lleve adelante una praxis filosófica tematizada como tal implica también reflexionar en torno a lo que sea la filosofía, sus potencialidades -su *utilidad*, podría incluso decirse-, el tipo de vínculo con

el conocimiento, con lxs otrxs y con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ponemos en juego, así como delinear otras formas posibles de estas relaciones.

Bibliografía

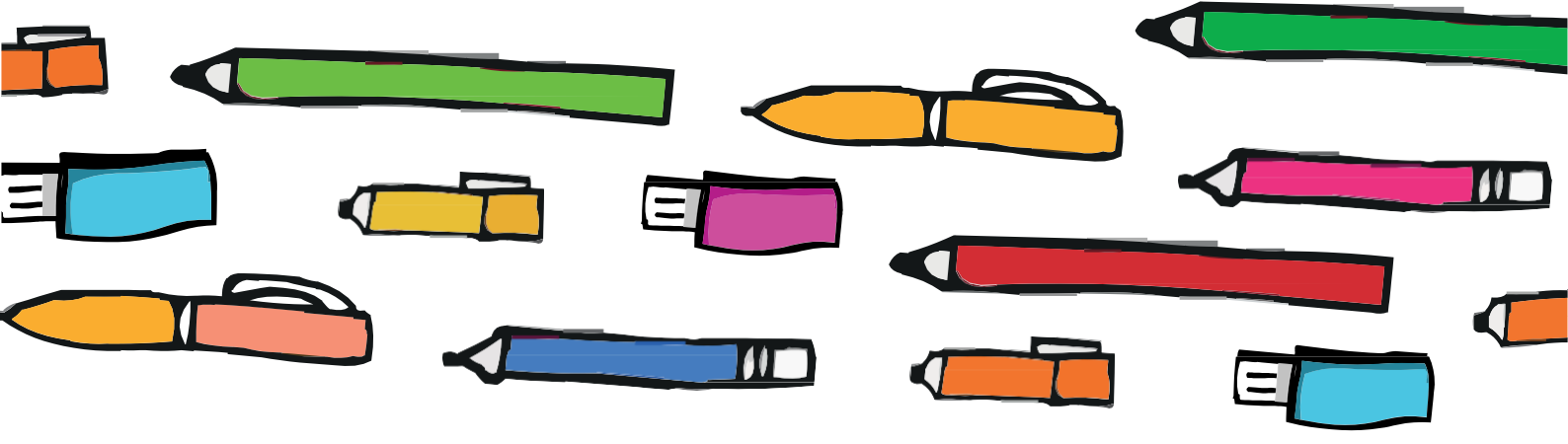
ANDRADE, S.(2015): El *dispositivo taller como práctica política para filosofar con niños*, en el Congreso Latinoamericano de Filosofía e Infancias, Grupo El Pensadero, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2012): *Historia de la sexualidad 2. Uso de los placeres*. Siglo XXI: Madrid.

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. (2013): *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Siglo XXI: Buenos Aires.

KANT, I. (1784): “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?”, versión online: https://geografiaunal.files.wordpress.com/2013/01/kant_ilustracion.pdf

MORGADE, G. (2011): *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires, La Crujía, ISBN 978-987-601-129



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@uyh.unc.edu.ar

Te: 5353610, interno 50070.

www.uyh.unc.edu.ar/ciuyh

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 Cifyh
Años
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades|UNC

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

 **UNC** Universidad
Nacional
de Córdoba

