

Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XVII N° 17
Córdoba, Argentina
Agosto de 2019



Área de
Educación

Ciffyh

Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades **UNC**



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XVII N° 17
Córdoba, Argentina
Agosto de 2019

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decano: Dr. Juan Pablo Abratte
Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

**Centro de Investigaciones de la Facultad
de Filosofía y Humanidades**
Director: Dr. Eduardo Mattio

Coordinador del Área Educación:
Dr. Octavio Falconi

Área de
Educación

Ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC





Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XVII N° 17
Córdoba, Argentina
Agosto de 2019

PRESENTACIÓN

Diez años de la Ley
Nacional de Educación:
debates sobre el pasado y
el presente de la igualdad
y la inclusión en la
educación argentina

07

Dussel



EDUCACIÓN PRIMARIA: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y TIEMPO ESCOLAR

Análisis de la práctica
pedagógica en una
clase de segundo
grado. Un ejercicio para
la reconstrucción de
experiencias formativas
en el nivel primario

24

Ducant

Notas sobre el proceso
de institucionalización
de la extensión de la
jornada escolar en una
escuela primaria de la
ciudad de Córdoba

33

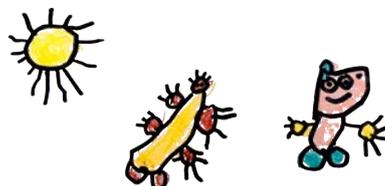
Muchiut y Rinaudo

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CONTEXTOS, POLÍTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE

Talleres de educadores
como estrategia de
investigación de
sentidos docentes del
texto curricular de EDJA
en torno a la enseñanza
de la matemática

46

Delprato



La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales

56

Acin



INCLUSIÓN Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El Plan Mejora institucional como política de inclusión en la escuela secundaria. Representaciones sobre la condición de estudiante y los modos de acompañarla.

68

Vecino y Jácome

Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales

78

Molina

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

88

Kravetz, Castro y López

Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas

99

Capelari, Nápoli y Tilli

TRAYECTORIAS Y DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO: SOPORTES Y ANCLAJES PARA LAS NUEVAS GENERACIONES

Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad

110

Zanetti, Schabner y Carbó

Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas

121

D'Aloisio, Arce Castello y Arias

Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas

132

Mercado

Subjetivaciones, relatos y trayectorias

142

Minatti, Partepilo y Saguas

DISPOSITIVOS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Las tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes. Un estudio en los primeros años de las carreras de Ingeniería

156

Pizzolitto y Macchiarola



RESEÑA

Por qué vale la pena leer el libro *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela* (Gonzalo Assusa)

192

Gutiérrez

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

169

Lopez y Romero del Prado

Ingresantes: un encuentro con otros como estrategia para estar en la universidad

180

Echeveste y Catania

PRESENTACIÓN



Dibujo de Lourdes Milagros Cueva, 4 años, Jardín Maternal Municipal Trapito



Diez años de la Ley Nacional de Educación: debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina¹

Inés Dussel²

Me gustaría empezar hablando sobre la igualdad hoy, en estas nuevas condiciones que estamos viviendo. Digamos que la igualdad no es un tema que esté en el tope de la agenda: más importante es el futuro de la competitividad, la innovación integral, los niños como superhéroes del mañana. Parece que el encuentro entre niños y tecnologías emergentes es lo que abrirá la llave al progreso y la definitiva modernización, y no la creación de condiciones más igualitarias para las nuevas generaciones, en las cuales la educación escolar tiene algún rol que jugar.³

Y, sin embargo, aunque vaya a contracorriente, quisiera plantear en esta charla una suerte de sublevación contra este discurso. Sublevarse no quiere decir patear la mesa, sino cuestionar este estado de cosas. Dice Georges Didi-Huberman (2017) que sublevarse empieza con un gesto (por ejemplo, levantar un puño) y sigue con la palabra, y con la organización; hay que oponer a la imposición de la quietud, el movimiento, los deseos, la imaginación. Sublevarse

¹ Conferencia de Cierre de las X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) "Educación: derecho social y responsabilidad estatal", 6 de octubre de 2017. Córdoba, Argentina.

² Profesora Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su formación de base es en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, y cuenta también con una maestría en Ciencias Sociales de Flacso/Argentina. Fue becaria de la Fundación Spencer (USA), DAAD (Alemania), el CNPq (Brasil), la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y el Georg-Eckert-Institut de Alemania (Alemania).

³ Véase el documento "Escuelas del futuro", Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Buenos Aires, 2017.

es, al menos para mí, intentar evitar la caída melancólica, pensar qué se abre como horizonte político-discursivo en estas nuevas condiciones, y también revisar y repensar cómo fue que se llegó hasta acá.

Permítaseme seguir un poco más el hilo que propone Didi-Huberman en su trabajo sobre las sublevaciones. Él señala que el primer gesto de la sublevación es rechazar este estado de cosas por “injusto, intolerable”, un rechazar que no solamente es “*dejar de hacer*”, acantonarse en el camino de la negación, sino que pasa por “decidir existir y *hacer otra cosa*”, hacer algo en el espacio público que cree otra cosa (2017, p. 139). Como decía Benjamin, hay que “organizar nuestro pesimismo” y ponerse en marcha. Después del puño, después del grito, hay que saber trabajar esos gestos, darles forma,

(...) aunque sea largamente y con paciencia. Nuestros gritos pueden adoptar mil formas posibles. Una de ellas es el libro, esa forma banal, discreta, reproducible y extremadamente móvil, con sus letras negro sobre blanco, sus palabras y frases sabiamente –en apariencia– dispuestas en el rectángulo de la página... Cuando el grito está trabajado, el acto de rehusar consiste en *hacer brotar* nuevas imágenes, nuevos pensamientos, nuevas posibilidades de acción en la conciencia pública que lo recibe bajo esta forma. Rehusar únicamente tiene sentido si es para inventar nuevas formas de vivir y de actuar” (p. 140).

La imagen de los panfletos esparcidos por el aire en la revuelta de los estudiantes cubanos de 1956 es indicativa de esos gestos, de esa energía: levantarse del suelo, tomar aire, buscar nuevas formas. Didi-Huberman propone buscar la lírica, una nueva poética, en el momento frágil de afirmarse como otra cosa.



Figura 1. Imagen del film *Soy Cuba*, de Mikhail Kalatozov, 1964.

No creo ser capaz de otra lírica, pero quisiera señalar que es importante buscar mejores formas de ese rechazo para que tenga más opciones de convertirse en otra cosa que el gesto aislado. Y en esa dirección de pensar y proponer formas distintas, entre ellas la del libro, la del negro de las letras sobre el blanco de la página, sostengo que sería conveniente que pudiéramos repensar las políticas de la inclusión y la igualdad en una clave histórica, incluyéndolas en trayectos más largos que las vinculen con la construcción del Estado y de las políticas de “lo común” (quizás “levantarse del suelo” sea también, en parte, tomar fuerza de la historia, historizar). Habría que ir décadas atrás y repensar la estructuración de lo común en Argentina a partir de un igualitarismo plebeyo, que tomó, antes que otros, el nombre de peronismo. Ese “hecho maldito del país burgués”, como lo llamó John William Cooke en los años '60, marca una distancia respecto a otros procesos de la región como Brasil (donde el PT tuvo una marca fuerte de partido obrero de izquierda marxista y católica, en convivencia no siempre armoniosa) o Chile o Uruguay (donde la izquierda fue tradicionalmente socialista o comunista), o también de Bolivia y Ecuador, donde los movimientos actuales se basan en una movilización étnica muy marcada. En Argentina, el peronismo significó una articulación de una unidad político-discursiva en torno a un “pueblo”, articulación plena de ambivalencias y contradicciones, que implicó un horizonte específico para la política estatal y no estatal (véase Laclau, 2005, entre muchos otros).

Ahora bien, hay dos puntos que marcan una ruptura fuerte en la historia reciente argentina: la dictadura militar y la crisis del 2001-2003. No se puede entender el derrotero de las políticas educativas recientes sin pensar ambas cuestiones. El primero abrió una época de fuerte sospecha hacia el Estado (“fuerte entonación antiestatalista”, la llama Eduardo Rinesi en 2015) que llevó a pensar la libertad como una libertad negativa, como una protección de los abusos del Estado, de un terrorismo de Estado. Esta es una diferencia muy importante con otros países donde, pese a muchos abusos, el Estado no ha sido visto de esta manera, y no entró en los vínculos sociales y en las ‘economías morales’ de esa manera. El segundo momento, el de la crisis y sobre todo el período posterior, implicó una vuelta o una reconciliación, al menos de algunos sectores, con las políticas estatales, aunque esas políticas estatales se hicieran pensando poco en producir sujetos autónomos y que, quizás en un estilo jacobino igualitario, plantearan escasos marcos de decisión asociados al republicanismo liberal (más bien, en todo caso, deberían ser pensados desde un republicanismo ‘popular’, dice Rinesi, un republicanismo ‘a la florentina’, conflictivo y tumultuoso, opuesto al republicanismo veneciano, más aristocrático y jerárquico).

Las desigualdades educativas tienen que inscribirse, al menos discursivamente, en la historia y trayectoria de este vínculo con el Estado. En líneas generales, puede decirse que todas las sociedades democráticas modernas se asientan sobre una **tensión entre la “destrucción continua de las jerarquías”** (según la clásica afirmación de Alexis de Tocqueville), esto es, una tendencia igualitaria, **y la afirmación de la desigualdad de bienes y poderes** que caracteriza a las sociedades capitalistas. La diversidad de experiencias de cada país muestra que esta tensión puede resolverse de maneras muy diferentes en cada caso, pero lo cierto es

que hay siempre una tensión, por momentos amortiguada y por momentos explosiva, entre ambos polos, que está a la base de la relación entre el sistema educativo y la sociedad. Por ejemplo, François Dubet (2003) argumenta para Francia que el sistema escolar pudo convivir en forma relativamente armónica con esa tensión mientras se expandieron las oportunidades económicas y sociales. Lo común entre ese caso y el argentino podría ser la expansión y la creencia en una escuela republicana que, en los siglos XIX y mitad del XX, podía al mismo tiempo sostener la promesa de inclusión y ser también meritocrática y excluyente porque había otras medidas sociales que garantizaban la inclusión subordinada de esos excluidos escolares. Los jóvenes tenían empleo sin importar sus cualificaciones escolares y nadie culpaba a la escuela por el desempleo. Con la transformación de la economía y la sociedad a lo largo del siglo XX, también se transformó la relación entre la sociedad y la escuela; la masificación paralela a la contracción del mercado de empleo puso más peso sobre la escuela y los más descalificados desde el punto de vista de la escolarización tuvieron muchas más chances de ser excluidos sociales que antes –lo que se conoce como la inflación de los diplomas. Las miradas, entonces, se pusieron sobre la escuela, y se le pidió que desarrolle toda una batería de programas y estrategias para cumplir mejor su función igualadora.

Esta idea (ideal) de la escuela como espacio homogéneo, distante de las familias, pero integrador en esa proximidad de la convivencia, diferenciador de las inteligencias y los talentos, pero contenedor de todos los ciudadanos, empezó a quebrarse en los años '50 y '60, con la crítica a su función reproductora de las desigualdades y a las distancias que establecía. Como señala George Steiner, estas críticas pueden leerse como una especie de “grito de guerra” del “contraataque contra los privilegios de los letrados”, porque de esos privilegios “se han visto excluidos centenares de millones de seres humanos...” (Steiner & Ladjali, 2004, p. 106). El reconocimiento de que el camino de la casa a la escuela implicaba un abismo entre códigos y referencias culturales que construía una jerarquía que no se acababa en la puerta del edificio escolar, sino que se amplificaba en su interior, lúcidamente señalado por la sociología crítica, dio pie a propuestas pedagógicas que hasta ese entonces habían sido relativamente marginales, y que a partir de los '60 y '70 buscaron “abrir las puertas de la escuela” a los sectores populares. Como señala Rancière en *El maestro ignorante*, los reformadores progresistas plantearon una educación “más convivencial, más adaptada a la sociabilidad de los niños de las clases desfavorecidas” (2003, p. v). Reducir las brechas, achicar las distancias; bajar al maestro de la tarima y convertirlo en guía, promotor o compañero, tutearlo, abolir los uniformes y vestirse ‘de civil’; a nivel pedagógico, poner bajo sospecha la acción de dar clase y sostener como única vía posible el activismo; estos y otros fueron los presupuestos y las consecuencias de este giro político-pedagógico, de esta revuelta contra las teorías señoriales y las posiciones epistémico-políticas fundadas en la superioridad de la contemplación y la moderación burguesa de las pasiones (Sloterdijk, 2010). Esta ‘doxa pedagógica’ creo que es

compartida en muchas latitudes, aunque hay que recordar que en Argentina esto tiene una fuerte “entonación antiestatalista” y anti-autoritaria en la postdictadura.

En los años '90, paralelamente a las reformas estructurales de la economía y del Estado, se desarrollaron políticas educativas compensatorias que buscaron aliviar algunos de sus efectos, que algunos analistas califican como “contracíclicas”, porque iban a contramano del ciclo regresivo más general (Feijóo, 2002). En esta década se produjo una expansión de la matrícula escolar muy significativa, sobre todo a nivel medio, si bien se mantuvieron muy altas las tasas de abandono y repitencia escolares. Dentro de estas políticas compensatorias, la más notable fue el Plan Social Educativo, que llegó a abarcar a más del 50% de las escuelas del país. En su conjunto, ellas dibujaron un sistema escolar que dejaba atrás la ilusión de políticas universalistas emancipadoras y las reemplazaba por acciones compensatorias focalizadas (Tiramonti, 2001). Compensar, rescatar a los pobres, donar: hay una desigualdad que no se cuestiona, ni se discuten las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se excede la forma de la caridad pre-política o del clientelismo político (Auyero, 2000). Esto es algo con lo que se buscó romper en los gobiernos kirchneristas, con distinta suerte en relación a una relación clientelar con los sectores populares, pero sin duda con una fuerte politización y una afirmación de los derechos sociales como bandera central. Hay que ver, ahora, qué queda de esas afirmaciones y cuán firmes o cuán débiles fueron esos nuevos ejes de configuración de lo político.

Los programas de inclusión social y educativa que se impulsaron en la última década y media tuvieron la intención de transformar la educación pública en Argentina. Desde una primera etapa de iniciativas como el Programa para la Igualdad Integral Educativa (PIIE) en 2003, el Programa Nacional de Inclusión Educativa en 2005, y la Ley Nacional de Educación en 2006, hasta medidas más recientes como la Asignación Universal por Hijo, el Plan Conectar Igualdad o el Plan Progresar, entre otros, dibujan un arco de políticas que promovieron a la igualdad como un eje central. Muchas de ellas pueden considerarse, desde mi aproximación, experimentos igualitaristas muy interesantes, de transferencia directa de recursos, pero también de afirmar políticas de reconocimiento de derechos con pocos precedentes en la historia anterior; en ese sentido, creo que estos últimos años fueron unos de los momentos más creativos de la historia educativa reciente. Esa creatividad quizás tuvo que ver con la escasez de recursos con la que se inició el período y las dificultades políticas y logísticas que se enfrentaron, pero seguramente también fue fundamental la creciente politización e iniciativa que desplegaron muchos actores sociales, y la percepción de que había que buscar formas nuevas para rehacer un tejido social que estaba muy dañado.

¿Qué produjeron estas políticas? Es quizás muy pronto para hacer un balance, pero quisiera plantear algunas hipótesis de lectura de estos años de políticas igualitarias para abrir conversaciones mirando hacia el futuro, para ver si el gesto de sublevarse puede convertirse en un trabajo más organizado, más reflexivo, más implicado, menos en la lógica del ellos y el nosotros (la famosa ‘grieta’) y más en la de las tareas pendientes que permitan articular otras

políticas que reconstruyan algo común en torno a los derechos y la igualdad educativa. Estas hipótesis de lectura sobre el período reciente son básicamente tres.

En primer lugar, puede decirse que, si el gobierno actual se empeña en señalar la “pesada herencia” que recibió del anterior, habría que recordar que la situación en la que inició el último ciclo que vivimos era muchísimo peor. Vale la pena revisar algunos datos del 2002: según el SIEMPRO, el 72% de los chicos menores de 12 años vivía entonces en la pobreza, mientras la indigencia abarcaba al 38%. En ciertas zonas del Conurbano y Noreste del país la pobreza infantil llegaba al 82% (Dussel, 2005). La situación era muy dramática, y las arcas del Estado estaban, además de vacías, en quiebra. Revertir ese “acostumbramiento a la impiedad” de la desigualdad y la exclusión, como la llamó Beatriz Sarlo (2001, p. 133), fue un objetivo central para las políticas que se abrieron desde el 2003, volviendo a plantear un horizonte de derechos y un ideal de igualdad como una tarea social, política y pedagógica de primera importancia.

En el 2010, el porcentaje de niños pobres, según UNICEF, había bajado al 19,2%, aunque según la misma fuente en 2015 podía verse un movimiento nuevamente ascendente, con un 30,2% de niños pobres, de los cuales 8,4% estaban en la indigencia (UNICEF, 2010, 2016).⁴ Si bien parece innegable que el período cerró mucho mejor de lo que empezó, no se puede pasar por alto que el 30% de los niños estaba en la pobreza en 2015, y que las políticas encontraron límites fuertes para superar ese umbral, límites propios tanto como ajenos. Pero quizás el aspecto más problemático de estas cifras es que la notoria disputa y partidización de los sistemas de medición cubrió con un manto de sospecha a todos los datos, lo que no sólo perjudicó a la construcción de series estadísticas rigurosas sino también a la capacidad del Estado de enunciar diagnósticos que tuvieran mayor legitimidad en la sociedad. Este es uno de los aspectos en los que el balance arroja más sombras que luces, y que señala las limitaciones de las políticas que no pudieron, no supieron o no quisieron construir otras bases y alianzas para garantizar mayor continuidad, y creyeron que alcanzaba con la fuerza retórica o la apelación a la militancia para sostenerlas. Está claro que los números no se producen de manera neutral, pero crear mejores condiciones para que esa producción de estadísticas y de mediciones sobre la pobreza y la desigualdad sea algo compartido por toda la sociedad, o al menos por buena parte de la sociedad, aún aquella no inclinada a alinearse ideológicamente con las políticas igualitarias, es parte de volverlas un tema legítimo de agenda y, por eso mismo, un valor común. Esta primera hipótesis de lectura apunta que hubo ciclos distintos en el período, de recuperación y estancamiento o caída, y por otro lado que la manipulación de los datos estadísticos y el descrédito de las agencias estatales de medición como el INDEC

⁴ El uso de estadísticas no está exento de problemas. UNICEF ha propuesto una medición multidimensional de la pobreza, que incluye nutrición, ingresos familiares, condiciones de vivienda, protección contra la violencia, acceso a la información, entre otros indicadores (UNICEF, 2016). Esta forma de medición vuelve muy difícil la comparación con otras mediciones anteriores, y también con mediciones realizadas con otros criterios. Sin embargo, como se menciona a continuación, la falta de estadísticas confiables desde las agencias estatales vuelve recomendable acudir a otras instituciones que dan cuenta de la construcción de sus indicadores, y que recogen, por otra parte, los debates actuales sobre la medición de la pobreza.

contribuyó a minar las posibilidades de acuerdos más amplios sobre los avances y retrocesos de las políticas contra la desigualdad.

En segundo lugar, habría que analizar las tensiones que vivieron los programas de inclusión o igualdad entre lo socioeducativo y lo pedagógico, entre ‘contener’ y ‘educar’, como se decía en los años del primer gobierno kirchnerista, y también entre una lógica que respondía a tiempos electorales y otra que buscaba atender a problemas con plazos distintos, más largos, más multidimensionales y con menos resultados visibles. Si bien estos no son dos polos opuestos, y no puede construirse un horizonte de igualdad sin tener en cuenta ambos aspectos (el bienestar y la hospitalidad junto con la enseñanza y el aprendizaje), habría que estudiar si el imperativo inclusivo no se procesó en varios casos como un debilitamiento de la demanda de desafíos intelectuales y de la propuesta de inserción en otras redes de conocimientos más complejas y rigurosas para los “recién llegados” al sistema escolar. En esta línea, también habría que ponderar las ventajas y desventajas de separar las direcciones de políticas socioeducativas de las pedagógicas, como sucedió en el Ministerio de Educación nacional y en otros niveles de la política educativa desde el 2008 en adelante. Al respecto, puede observarse que la consideración integral de la igualdad se vuelve más difícil cuando lo socioeducativo y lo pedagógico terminan siendo tomados por agencias o subsecretarías distintas, que a veces compiten por los recursos y las prioridades políticas. Un elemento a destacar fue la decisión, desde el 2010 en adelante, de enfocar los programas en las trayectorias educativas de niños y jóvenes, con la intención de centrarse en la enseñanza y en el sostenimiento de la escolaridad; pero no siempre fue claro cómo *operacionalizar* esa decisión en recursos, instrumentos o actores específicos. Me parece que esta hipótesis obliga a pensar en la organización de las políticas, en su traducción institucional, en orientaciones y énfasis que se imprimieron. Una cuestión que está siendo explorada en distintos estudios (por ejemplo, Indarramendi, 2015) es el peso que tienen las traducciones provinciales y distritales de las políticas, que imponen sus prioridades y estrategias, y que tienen recursos –incluyendo los agentes locales de las políticas– que imprimen direcciones muchas veces distintas a las previstas por las políticas nacionales. El federalismo argentino, sobre todo desde la activación del Consejo Federal de Educación desde la década de 1990 como un órgano relevante para la negociación política, ha supuesto un reordenamiento de la organización del sistema educativo, un reequilibrio de los poderes y recursos más orientado por la gobernabilidad que por la equidad (Morduchowicz, 2008), que tiene consecuencias marcadas en cómo las políticas se materializan en las escuelas (Rivas, Vera y Bazem, 2010).

Siguiendo con las tensiones de los propios programas, varios estudios (entre ellos Gluz, 2013; Llobet, 2013; Indarramendi, 2015) señalaron los límites que tuvieron para romper con una “inclusión excluyente” que pudo dar acceso a la escuela pero que muchas veces no logró incluir en experiencias de mayor calidad a los sectores más pobres. Por un lado, estaba la tensión entre establecer un derecho (como la AUH) y al mismo tiempo requerir una contraprestación (la asistencia escolar o la libreta sanitaria), lo cual llevó en algunos casos a arreglos algo perturbadores en las instituciones, que no sabían qué hacer con alumnos con

enormes dificultades para inscribirse en el trabajo escolar pero que tampoco querían dejarlos fuera, y terminaban firmando la asistencia o la promoción sin alcanzar logros mínimos. Estos arreglos no sólo no resolvieron el problema de la desigualdad, sino que en algunos casos lo empeoraron, al volverlo poco visible y dejarlo mayoritariamente del lado de los chicos o las familias, o librado a la negociación en cada escuela. Por otro lado, algunos programas fueron orientándose, ante estas dificultades, a organizar formas de trabajo centradas en aspectos de conducta y de actitudes, como los talleres y las tutorías. Para Valeria Llobet, una consecuencia no deseada de algunos programas es que se incrementó el control (y también el juicio) socio-moral sobre los jóvenes pobres, disminuyendo sus posibilidades de autonomía y también la centralidad del vínculo académico con la escuela (dificultades y tensiones que, hay que decirlo, es completamente ignorado por la crítica anti-K, que se queda con un diagnóstico errado de cómo funcionaban estos programas). Muchas veces el objetivo posible en estos programas, sobre todo a nivel secundario, fue desarrollar capacidades y estrategias para entrar al mercado de trabajo, con una suerte de re-privatización e individualización del proyecto de vida (Llobet, 2013). En otros casos, se trabajó en programas de continuidad de los estudios superiores, sobre todo en universidades que buscaron promover formas pedagógicas y curriculares creativas para la inclusión de nuevos estudiantes. Hubo, sin duda, experiencias creativas y exitosas en esta transición al trabajo o a estudios superiores, y es necesario conocerlas mejor para ver cómo funcionaron y cuáles fueron sus logros, sin negar los problemas ni los desafíos.

En tercer lugar, habría que analizar la fortaleza simbólica del imperativo de la igualdad, y lo que ese imperativo coloca como posibilidad y también como límite. Muchos de los programas de esta última etapa tuvieron inicialmente un fuerte impulso rancieriano, es decir, siguieron la idea del filósofo francés Jacques Rancière de considerar a la igualdad como un punto de partida y no como un punto de llegada. Afirmar el igual valor de todos, maestros y alumnos, no importa de dónde ni cómo vengan, fue un paso fundamental en esa reversión de la impiedad de la que se habló antes. Para algunos críticos, esta posición político-pedagógica de partir de la igualdad es voluntarista, porque hace caso omiso de la desigualdad social para proponer una escena donde la igualdad es fundante, pero sin tomar en cuenta cómo sigue operando la desigualdad. Pero creo que este impulso tuvo la gran virtud de abrir camino a una experimentación pedagógica que consiguió, en ocasiones, logros muy interesantes, como las Orquestas Juveniles, el ingreso de nuevos saberes a la escuela como la historia reciente o los medios, y se preocupó por dar voz y circular la palabra entre posiciones o actores hasta entonces marginados.

Quiero detenerme un poco más en dos cuestiones que mencioné un poco rápido: por un lado, el impulso creativo, que se distancia del emprendedurismo innovador que ahora aparece como nuevo valor; por otro lado, el impulso *rancieriano*. Sobre la creación, hay que destacar que en la región se produjeron ensayos y experimentos igualitaristas en la pedagogía y también en otras esferas sociales que habría que analizar con más detenimiento. Por ejemplo, Justin McGuirk estudió el Alto Comedero en Jujuy, iniciativa de Milagro Sala,

complejo habitacional en la periferia pobre desarrollado de forma autogestiva por el Movimiento Tupac Amaru. A McGuirk le llamó la atención que el complejo tenía piletas, que no eran, como preveía, unos “rectángulos modestos” sino un “grandioso parque acuático con figuras de morsas gigantes y de pingüinos, y un puente que lo cruza por el medio” (McGuirk, 2015, p. 71). Dice el inglés que “[o]bservar a un niño corriendo para tirarse a bomba al agua basta para validar todo el concepto”. El complejo acuático es “un corte de mangas simbólico” a los contratistas privados y a los políticos que piensan que la vivienda social tiene que cubrir lo mínimo, disminuyendo el gasto estatal: “las piscinas son una forma relativamente barata de hacer que la gente se sienta rica” (McGuirk, 2015, p. 71).

Puede hacerse un paralelo con los obreros que describe Rancière en *La noche de los proletarios*, que querían ganar el tiempo “destinad[o] a reproducir la fuerza de trabajo” para “apropiarse del idioma y de la cultura del otro, la ‘noche’ de los poetas y los pensadores” (Rancière, 2013, p. 13). De la misma forma, los trabajadores del Túpac Amaru también quieren ganar el espacio a lo utilitario y lo mínimo, para apropiarse de los símbolos y las experiencias de juego y de placer que hasta ahora les estaban vedadas. McGuirk no deja de señalar las contradicciones en esta forma de urbanismo que conjuga de modo extraño “la zona residencial, el parque temático tipo Disney y el socialismo radical” (McGuirk, 2015, p. 72), pero mantiene la apertura para ver los cambios de posición que esta experiencia autogestiva genera en los habitantes del complejo, y la ruptura que marca con los modelos de urbanización para sectores populares.

La comparación con los proletarios que describe Rancière no es casual, porque la inspiración *rancièriana* fue especialmente notable en muchos de los experimentos pedagógicos que se ensayaron en Argentina en la última década. Por unos años, funcionarios y maestros compartieron la lectura de *El maestro ignorante*, y la cuestión de la igualdad como punto de partida se volvió un nodo central de las políticas, tanto a nivel de los ministerios como de las instituciones escolares (Maddoni, 2014; Redondo, 2016). Hay que decir que este impulso *rancièriano* combinaba bien con la tendencia igualitarista o plebeya ya presente en la sociedad argentina, y también con el movimiento anti-institucional que se abrió con las asambleas populares y el “que se vayan todos” del 2001 (Rinesi, 2015). Escuelas enteras se abocaron a cambiar el currículum, las rutinas y las formas de participación para ensayar cómo se hacía para construir un espacio de iguales. Pero también hay que subrayar que la política ministerial planteó a la igualdad como un imperativo, desde los documentos, las acciones de formación docente y los programas de apoyo a escuelas más pobres. Y aunque la política oficial tiene muchas limitaciones para regular lo que hacen los distintos actores educativos, no habría que subestimar lo que significó como fuerza e impulso este nuevo *imperativo de la igualdad*. Dice al respecto Charlotte Nordmann, poniendo a dialogar la sociología de Bourdieu con la filosofía de Rancière:

Al adaptarse constantemente a la “debilidad” de los alumnos, uno termina encerrándose en un círculo de impotencia que sólo es posible quebrar postulando la igualdad intelectual de todos. Es preciso escuchar lo que nos

dice Rancière de la necesidad de enfrentarse con verdaderas dificultades para avanzar: sólo obligado y forzado -por la presión de una situación, de un imperativo- uno se pone a pensar. (Nordmann, 2010, p. 194)

El imperativo que fuerza a ponerse a pensar, y a hacer, generó varios de los ensayos pedagógicos más interesantes de la última década. Pienso, por ejemplo, en una experiencia que conocí y estudié de cerca: la del Colegio Sarmiento en la Ciudad de Buenos Aires.⁵ La escuela se ubica en un barrio de clase media alta en el centro de la ciudad de Buenos Aires, y en el pasado tuvo como alumnos a estudiantes de familias aristocráticas; era una escuela “tradicional”, selectiva social y académicamente. Sin embargo, en los últimos 25 años la población estudiantil cambió abruptamente, en parte por el éxodo de las clases medias y altas hacia las escuelas privadas, y también por la inclusión de otros sectores en la escuela media. Los estudiantes vienen ahora en su mayor parte de un asentamiento urbano-marginal (villa miseria) ubicado en la estación de ferrocarril que queda a pocas cuadras. La escuela recibe también a hijos de trabajadores domésticos de la zona, y a un grupo de estudiantes de una escuela nacional de ballet ubicada a dos cuadras.

Hay un documental, *Después de Sarmiento* (Francisco Márquez, Argentina, 2015), sobre la experiencia de este colegio, cuya primera escena es muy significativa para entender las tensiones de las políticas de igualdad.⁶ La película abre con un acto escolar donde se canta el himno a Sarmiento (el prócer cuyo nombre lleva la escuela), que suena primero en clave tradicional y pronto en ritmo de cumbia. La cámara capta bien el cambio de estado de ánimo de los alumnos, que pasan de estar parados en filas, más o menos distraídos, escuchando el himno “de siempre”, a las miradas de sorpresa y las sonrisas por la emergencia de la cumbia en el ritual escolar. Hay otra gestualidad, hay otra presencia a partir de la cumbia en la escuela (y es la-cumbia-en-la-escuela lo que produce eso, no la escuela ni la cumbia sueltas). Hay una imagen que es particularmente elocuente: uno de los jóvenes decide sacarse los audífonos para escuchar mejor. Al menos esa vez parece que es más interesante lo que pasa en la escuela que lo que escucha en su teléfono. Tocar la cumbia en el acto público podría ser considerado una estrategia de popularización, de populismo, de acercarse al mundo popular sin producir rupturas, infantilizándolos, sin dejarlos que se alcen hacia otros mundos; sin embargo, habría que pensar si no es un gesto que es necesario para dar la bienvenida, para

⁵ Sobre la experiencia de esta escuela pueden consultarse Zelmanovich (2013) y Dussel (2014), entre otros trabajos.

⁶ La referencia al documental como fuente quiere reconocer que el cine es un poderoso ámbito de producción de discursos e imaginarios sobre la igualdad en la Argentina reciente. Esta película, producida por jóvenes cineastas que se inscriben en la tradición del documentalismo social y político, es representativa de un modo de narrar la experiencia del colegio que vale la pena interrogar, no tanto o no sólo en su carácter de documento (aun cuando también lo sea, en tanto contiene rostros, voces, escenas que tuvieron lugar en ese tiempo y espacio particular) sino sobre todo como relato o narrativa sobre este proceso, un relato que pone el foco en ciertas situaciones y diálogos como los que se ejemplifican.

poder empezar a trabajar en y con la ambivalencia de los sectores populares hacia la cultura escrita y sus instituciones (Petit, 2008).

Esta ambivalencia hacia la cultura escrita se hace evidente en la dificultad que tienen los profesores para que los alumnos logren apropiarse de algunos de sus códigos. En esta escuela, la directora, Roxana Levinsky, habla de una “palabra desvitalizada”, sin intensidad, de una experiencia escolar que no deja huella. Los alumnos leen poco, y se quejan o renuncian a abordar textos difíciles; se generan blogs y se usan las redes sociales, pero el nivel de la producción escrita sigue siendo muy bajo. Ella decide, en un momento, empezar a dar clases de Literatura, para ensayar ella también cómo se aborda esta dificultad de acercar a estos chicos a las operaciones de lectura y escritura que quiere promover la escuela. El documental muestra cómo ella experimenta con textos cortos, con relatos centrados en dilemas morales sobre la legalidad y la ilegalidad, con escrituras que hablen de sus experiencias de pérdidas y de tomar decisiones. Se crean grupos especiales, pequeños, con tutores que hacen un seguimiento personalizado de los alumnos con mayores dificultades. Todo ello, también, podría verse como más de lo mismo, más de lo que ya tienen en sus mundos propios; sin embargo, en el esfuerzo para que se apropien de modos de leer y de escribir, hay sin duda una invitación a “alzarse por encima de ellos mismos”, a esforzarse por dominar códigos que les resultan difíciles. El cineasta muestra las dificultades que la profesora y los tutores encuentran en ese camino: no todos lo logran, ni siempre les salen bien las estrategias. Pero como decía Nordmann, sin el imperativo político de la igualdad, esas escenas no tendrían lugar porque no habría que esforzarse por pensar cómo hacerle lugar a estos nuevos sujetos. La politización, la demanda de una función política de la escuela, parece ser el impulso que ayuda a que esta escuela funcione como escuela, con los límites visibles.

Otra línea interesante que plantea el documental se centra en la experiencia política en la escuela, que permite una mirada distinta a la de la política como adoctrinamiento.⁷ La película cuenta, durante buena parte de la trama, los avatares de la creación de un centro de estudiantes que se promueve desde la dirección de la escuela, que coloca a la participación como otro imperativo porque está convencida de la importancia de que aprendan a ser ciudadanos. La escuela tiene dos turnos bien distinguibles: el de la mañana recibe a los alumnos de clase media y clase media-baja, mientras que al turno tarde vienen sobre todo los alumnos de la villa. Hay largas escenas en las que se muestran las discusiones entre grupos de alumnos de los dos turnos que no logran ponerse de acuerdo para hacer un centro de estudiantes único. Se ven los agravios contenidos, a veces explícitos, tanto como las perspectivas contrapuestas; aparece sin tapujos la política tal como la describe Hannah Arendt, la de la negociación y el conflicto entre grupos. Los docentes intentan mediar, insistiendo en que, si logran entenderse, darán una lección a la sociedad que los quiere ver divididos; hay desde la pedagogía y la política un objetivo predefinido, preformateado, que no espera a que la joven generación pueda hacer su camino, sino que le dice por dónde debe

⁷ En estos párrafos, discuto con la crítica a la politización de la escuela que plantean Simons y Masschelein (2014), que la consideran pura domesticación y adoctrinamiento.

ir para contribuir a la reforma social. Sin embargo, al final, los estudiantes se salen con la suya, y encuentran, en la negociación entre los dos turnos, una forma de circular la palabra y discutir la representación que empieza a mover las posiciones de cada grupo, y también las de los profesores, que dan un paso al costado. No llegan al centro de estudiantes, pero crean una forma *ad hoc* de representación en la que cada grupo se siente más o menos cómodo.

Esta situación deja la impresión de que la discusión política también puede convertirse, en ciertas condiciones, en otra forma de “alzarse por sobre sí mismo” y de expandir el mundo, así como de conocer otras perspectivas a las del mundo propio –un argumento que habría que recordar ahora que se estigmatiza a las tomas y el activismo político de los estudiantes. Algo que este ejemplo da a pensar es que lo que ofrece la escuela no es sólo lo que pasa directamente por el profesor, o por una mesa de trabajo, sino también por experiencias y encuentros que desafían el punto de partida, que son verbales, pero son también afectivas, corporales, visuales, que implican pensar códigos y normas en común, lo que incluye el disenso, el debate, la confrontación. Compartir ese espacio, verse cara a cara, circularse la palabra, enojarse y volver a escucharse, son acciones que van armando otra posición política y también de relación con el saber y el lenguaje. Por otro lado, habría que estudiar mejor qué efectos tiene la posibilidad, para estos estudiantes, de articular argumentos en torno al derecho y la forma de la representación política: ¿puede haber allí una forma de gramatización del mundo de la política, aunque no pase por una disciplina escolar, y aunque el discurso de los profesores suene esclerosado y previsible? ¿Cuáles son las condiciones que permiten que esa experiencia se salga del adoctrinamiento, y termine en otro lado que el que se preveía? Seguramente esas condiciones son varias, y no está claro qué logró esta experiencia al respecto, pero una importante parece ser el permiso para experimentar en torno al imperativo de la igualdad y la participación. Si no está ese imperativo, no va a haber experimentación, ni aprendizajes, ni construcción participativa, democrática, de lo común.

Volviendo a las políticas pedagógicas del período anterior, habría que volver a revisar y reflexionar a fondo sobre los debates y tensiones que había entre posiciones distintas. Dejar de pensarlas como bloque y poder atender a matices que, aunque con acuerdos, también diferían sobre aspectos sustanciales. Pienso por ejemplo en el trabajo de Facundo Nieto, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que se acaba de publicar, sobre los debates en las políticas de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria entre el 2003 y el 2013. Nieto muestra estas contradicciones y tensiones entre perspectivas que ponían el acento en atender y crear una diversidad de escenas para prácticas de lectura diversas, poniendo a lo escolar en un plano no solamente de igualdad sino básicamente de desventaja respecto a otras que se juzgaba más potentes, más interesantes, más democráticas (una perspectiva que él llama antropológica), y otras perspectivas que buscaban, con sus limitaciones, colocar en el centro a ciertos objetos y prácticas de lectura más escolares, pensando en operaciones de conocimiento específicas, con un aparato crítico más estructurado, con insistencia en la escritura y en la lectura de textos ‘difíciles’, podríamos llamarlos (Nieto, 2017). Creo que fue más difícil, desde la perspectiva de las políticas pedagógicas, reconciliarse con la institución

escolar y con cierta noción de disciplina intelectual necesaria para abrirse paso con otros saberes más complejos, y esto operó como límite al imperativo igualitario. Costó pasar del ensayo creativo a institucionalizar estrategias y considerar actores con lógicas diferentes; se apeló a la creatividad más artesanal sin reconocer que esa posición es extenuante y difícil de sostener en el tiempo para un docente sometido a numerosas demandas y presiones. También faltaron otras condiciones de la política, condiciones de trabajo materiales diferentes (menos alumnos por curso, más horas de preparación y reflexión), y formas de organización distintas en las escuelas, con más apertura a los disensos y los debates y al trabajo colectivo docente. Y quizás, claro, hay mucho que se juega en otras arenas de la política, no solamente educativa.⁸

Cierro con algunas conclusiones provisionarias, porque son temas que hay que seguir trabajando y reflexionando en los próximos meses y años. Es claro que la obligación de incluir, la obligación de la igualdad, no puede lograrse por decreto, como también es claro que la política educativa no resolvió todos los problemas de la desigualdad en esta década y media. Pero sin duda puso el tema en la agenda, y ése es un enorme mérito que no hay que subestimar; también se lograron avances concretos que habría que defender. Simultáneamente, no habría que olvidar que las políticas e instituciones no son la encarnación de un ideal sino ensamblados complejos de actores, tradiciones, dinámicas, y que hay que trabajar con todos ellos. No alcanza con hacer afirmaciones para que las cosas ocurran; hay que construir las condiciones, esto es, los recursos, los instrumentos y los actores, para que pueda desplegarse mejor ese “ponerse a pensar” qué se hace con el imperativo de la igualdad. En ese camino, no habría que perder ese impulso a pensar y hacer creativamente, indagando más en qué límites tuvieron estas políticas, tanto desde su concepción como desde su operacionalización en estrategias, dispositivos, recursos.

Vuelvo a la imagen de los panfletos elevándose en el aire. Dice Didi-Huberman que esa imagen es el indicio de un deseo que vuela, que va donde quiere, que insiste, que persiste, que resiste pese a todo. Y analiza el vocablo del panfleto:

Existe una doble acepción de la palabra francesa *tract* (“panfleto”). Por una parte, es un “corto tratado”: un género literario que, desde el siglo XV, ha dado incontables opúsculos o folletos sobre temas políticos, morales o religiosos. Y, por la otra, se trata, según una acepción más reciente, de una simple hojita de propaganda política difundida de mano en mano. En ambos casos sobrevive etimológicamente el sustantivo latino *tractatus*, que significa la acción de tratar un tema, de llevar a cabo una deliberación, una discusión o un sermón; pero también -y antes que nada- la acción de tocar para tomar, para arrastrar algo o a alguien fuera de su lugar habitual. (Didi-Huberman, 2017, p. 168)

Da la impresión de que estamos, de nuevo, en una época de escribir panfletos, de inscribir signos para la deliberación, y también de no renunciar a despegar del suelo para

⁸ Al respecto, la investigación doctoral de Alejandro Cota Martínez sobre el Programa Conectar Igualdad en dos escuelas del distrito escolar de San Isidro, en la provincia de Buenos Aires, entre 2013 y 2015, muestra los avatares del programa dependiendo de la alineación política de las autoridades de cada escuela: los oficialistas procuraban resolver los conflictos y limitaciones de la implementación, mientras que los opositores se negaban incluso a la utilización de las computadoras en la escuela (Cota Martínez, en proceso).

salirnos del lugar habitual, y de sublevarse frente a la voluntad de programarnos para que aceptemos este estado de cosas.

Si algo aprendimos estos años es que no hay soluciones fáciles ni mágicas, y que las situaciones son más complejas y difíciles de lo que parecían inicialmente. Habrá que seguir intentando, con nuevas formas y con convicciones renovadas, que ese imperativo igualitario produzca más movimientos en la educación argentina, y que estas nuevas dificultades nos ayuden, otra vez, a avanzar.

Referencias bibliográficas

- Cota Martínez, A. (en proceso). El Programa Conectar Igualdad desde las escuelas: una mirada desde la dimensión institucional. Tesis de Doctorado, Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO/Argentina.
- Didi-Huberman, G. (2017). Por los deseos (fragmentos sobre lo que nos subleva). En: Didi-Huberman, G. (curador). *Sublevaciones* (pp. 83-179). Buenos Aires: Eduntref-Jeu de Paume.
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pp. 29-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>
- Dussel, I. (2014). Una escuela contra el abandono, o contra el abandono de la escuela. En: Dussel, I. y L. Reyes-López, *La dimensión social de la lectura. La escuela: un espacio que no se puede abandonar* (pp. 7-37). México DF: Conaculta.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: Tedesco, J.C. (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 85-115). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Gluz, N. e I. Rodríguez Moyano (2014). Lo que la escuela no mira, la AUH “non presta”. Experiencia escolar de jóvenes en condición de vulnerabilidad social. *Propuesta Educativa*, (23) 41-1, pp. 63-73.
- Indarramendi, C. (2015). *Entre compensation et promotion de l'égalité. Analyse de la gestion des politiques d'éducation ciblées en Argentine à partir de l'étude du Programme Intégral pour l'Egalité Educative (PIIE) 2003-2012*. Tesis doctoral, Université de Paris 8-Flacso/Argentina.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llobet, V. (2013). La reinterpretación de los derechos en las nuevas políticas sociales: algunas reflexiones sobre el universalismo en tres casos de políticas sociales para adolescentes. En: Gluz, N. y J. Arzate Salgado (coord.) (2013). *Debates para una reconstrucción de lo*

- público en educación: del universalismo liberal a los particularismos neoliberales* (pp. 245-268). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- McGuirk, J. (2015). *Ciudades radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana* (trad. de Eva Cruz). Madrid: Turner Libros.
- Morduchowicz, A. (2008). El federalismo fiscal-educativo argentino. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Política educativa y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno”, IPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado de: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Financiamiento_seminario_2008.pdf
- Nieto, F. (2017). *Segundas Letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. Los Polvorines: UNGS-UNLA.
- Nordmann, Ch. (2010). *Bourdieu/Rancière. La política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México DF, Editorial Océano Travesía.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres* (trad. por M. Bardet y N. Goldwaser). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Rinesi, E. (2015). Populismo, democracia y “nueva izquierda” en América Latina. En: C. Véliz y A. Reano (eds), *Gramáticas plebeyas. Populismo, democracia y nuevas izquierdas en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones UNGS-UNDAV Ediciones, pp. 23-51.
- Rivas, A., A. Vera, P. Bazem (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-Fundación Noble.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Editorial Miño.
- Sarlo, B. (2001). *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- UNICEF Argentina (2010). La pobreza infantil: un desafío prioritario. En: *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del Milenio*, Disponible en: [https://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios10-CEPAL-UNICEF\(1\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios10-CEPAL-UNICEF(1).pdf)

UNICEF Argentina (2016). *Bienestar y pobreza en niñas, niños y adolescentes en Argentina*. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/monitoreo_Pobreza_RE_web.pdf

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media, a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina.

Película:

Después de Sarmiento (Francisco Márquez, Argentina, 2015), 76 minutos.

EDUCACIÓN PRIMARIA: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y TIEMPO ESCOLAR



Dibujo de Wendy Trinidad Gimenez, 4 años, Jardín Maternal Municipal Trapito



Análisis de la práctica pedagógica en una clase de segundo grado. Un ejercicio para la reconstrucción de experiencias formativas en el nivel primario

Emilio Ducant¹

Resumen

Las líneas de análisis presentadas a lo largo del escrito aportan al proyecto de investigación marco del que se deriva. Se trata de un trabajo de tesis doctoral en curso que persigue caracterizar los rasgos que asumen experiencias de formación desarrolladas en escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en condiciones de escolarización específicas consideradas novedosas. El aporte de este trabajo radica en la lectura analítica de una clase en una de las escuelas seleccionadas como casos para la investigación. En este ejercicio, se muestra cómo se ponen en juego categorías teóricas recuperadas de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein, reconstruyendo las características de las reglas desde las que se configura el encuentro y los modos en que tales reglas se van trazando. Al mismo tiempo, se plantean algunas hipótesis e interrogantes que vinculan las reglas que orientan la práctica pedagógica que se produce en la clase con la distribución de derechos democráticos pedagógicos.

Práctica pedagógica - escuela primaria - condiciones de escolarización - clasificación - enmarcamiento

¹ Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH, UNC/CONICET. CE: emiducant@gmail.com

Analysis of the pedagogic practice in a second grade class. Elements to study the construction of formative experiences at primary level using the Theory of Pedagogic Discourse

Abstract

The article presents some analysis derived from an ongoing doctoral research project aimed at studying the characteristics that formative experiences in primary schools in Ciudad Autónoma de Buenos Aires adopt, in the context of which are considered as recent schooling conditions. The contribution of this paper lies in offering an analytical reading of one of the classes that took part in one of the schools considered for the study. It is shown how theoretical categories arising from Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Discourse are used to reconstruct the rules on which the referred class is built, as well as the way in which those rules are delineated through class interactions. Simultaneously, some hypotheses and questions are presented, setting relations between the analyzed rules orienting the construction of the pedagogical practice and the distribution of pedagogic democratic rights.

Pedagogic practice - primary school - schooling conditions - classification - framing

Introducción

Este trabajo se desprende de una investigación que se viene desarrollando como proyecto de tesis doctoral. El estudio pretende caracterizar los rasgos que asumen las experiencias formativas que se construyen en grados del primer ciclo de escuelas de gestión público-estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de condiciones de escolarización que se entienden novedosas. Se alude a condiciones de escolarización en términos de los marcos en que se producen las prácticas de enseñanza, delineados tanto por las condiciones materiales de las escuelas como por las formas de organización que asume el trabajo escolar (Alterman y Coria, 2014). Se trata de un estudio de casos en escuelas de jornada completa, que implementan acciones en torno a los regímenes de unidad pedagógica y promoción acompañada, definidos por la Resolución N° 174/12 del Consejo Federal de Educación. Todo ello, a su vez, tomando un área específica del curriculum de la jurisdicción, denominada Conocimiento del Mundo, que muestra ciertos indicios de integración curricular.

A partir de la recuperación de conceptos centrales de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein (1977, 1990, 1993, 1996, 1998), el texto analiza el desarrollo de una de las clases observadas durante la realización del trabajo de campo para la investigación, intentando reconstruir las reglas sobre las que se va produciendo el encuentro, leído en

términos de práctica pedagógica.² Se recuperan así algunos indicios respecto de cómo se construyen los modos de ser transmisor y adquirente en la clase (reglas de jerarquía), las reglas de secuencia y de ritmo operantes, así como la definición de los criterios que señalan la realización del/los texto/s pedagógico/s legítimo/s en el aula. La lectura del enmarcamiento evidencia variaciones *entre* los alumnos, y asimismo *dentro* de los mismos grupos de alumnos o casos. Se hace referencia también a cuestiones vinculadas con la clasificación, en términos de la forma de tematización desde la que se construye la clase, así como las relaciones de integración o aislamiento entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana no escolar de los chicos y chicas promovidas en el encuentro. Hacia el final, se plantean algunas hipótesis e interrogantes que vinculan los modos de construcción de la práctica pedagógica en la clase con la distribución de derechos democráticos pedagógicos (Bernstein, 1998).

Acerca de la clase analizada

El texto analiza el desarrollo de una clase inscripta en una propuesta de enseñanza formulada por las maestras de cada una de las dos secciones de segundo grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.³ Esta propuesta se plantea en la planificación a modo de un *proyecto* que propone distintas actividades para conocer el barrio en el que se encuentra la escuela y, más específicamente, una unidad académica de nivel superior de educación que allí se emplaza. Tales actividades implican el reconocimiento de distintos ambientes de la referida unidad académica, así como de los animales y plantas que en ella se encuentran, junto con el análisis de ciertas características de estos seres vivos (desplazamiento, partes que los conforman, formas en que se alimentan, entre otras). Asimismo, se identifican en el proyecto tareas orientadas al reconocimiento de aspectos de la historia de la institución anteriormente aludida, la función social que cumple y la valorización de su importancia como institución pública.

La clase analizada se desarrolló sobre una estructura similar en las dos secciones, pero aquí se considera exclusivamente el encuentro que tuvo lugar en una de ellas. Resulta importante considerar que la maestra a cargo de la sección es una docente incorporada muy recientemente a la escuela, en reemplazo de un colega que renunció al cargo luego de desencuentros con otros miembros de la institución y del equipo que asesora psicopedagógicamente a escuelas del distrito. Estos desencuentros estaban vinculados

² Desde la teoría de referencia, una práctica pedagógica refiere a una relación social específica –no necesariamente circunscripta a un contexto escolar– caracterizada por la interacción entre transmisor y adquirente y que funciona como dispositivo tanto para la reproducción como para la producción de cultura. Toda práctica pedagógica está basada en un conjunto de reglas, jerárquicamente organizadas (de jerarquía, de secuencia y ritmo y de criterios) que determinan tanto los mensajes que pueden ser viabilizados como las diversas posibilidades de apropiación satisfactoria de tales mensajes por parte de los adquirentes (Bernstein, 1993).

³ Se trata de una escuela de gestión público-estatal, ubicada al centro-noroeste de la Ciudad. La escuela es de jornada completa, y cuenta con dos secciones por cada grado. Atiende a una población variada, aunque en su mayoría se trata de niños y niñas que proceden de sectores sociales medios bajos y bajos.

a la construcción del marco de trabajo en el grado, que presentaba desafíos respecto del comportamiento del grupo y especialmente de algunos alumnos.

La clase se presentó en torno al tema *los transportes*, distinguiéndose analíticamente los siguientes segmentos de actividad:⁴ un primer segmento en el que la docente pregunta a las/los chicas/os si saben lo que son los transportes, ofreciendo seguidamente de manera oral una definición y solicitando, en un intercambio con todo el grado, ejemplos de aquéllos. Aunque a continuación el formato instruccional se mantiene puesto que sigue tratándose de un intercambio verbal entre la maestra con todo el grupo, la consigna cambia a un pedido de mención de transportes que los chicos y las chicas pueden evidenciar en el barrio en el que se encuentra la escuela. En un tercer segmento, la maestra plantea que los y las alumnas digan oralmente en qué transporte llegan diariamente a clases. En esta instancia, la mención de los transportes usados por los chicos y chicas se combina con comparaciones entre tales medios propuestas por la docente mediante preguntas. El siguiente segmento implica que cada chico/a, de manera individual, trabaje con una fotocopia escribiendo el nombre correspondiente a cada medio de transporte que se encuentra graficado en el papel, y que coloree solamente aquél o aquellos dibujos que corresponden al transporte que comúnmente utiliza para asistir a la escuela. El último segmento de la clase comprende a los alumnos y alumnas trabajando con otra fotocopia en la que deben marcar en una sopa de letras nombres de transportes, para lo cual la maestra ensaya previamente una sopa de letras en el pizarrón (también con nombres de transportes) que resuelven entre todos.

Sobre la perspectiva de abordaje del tema y la clasificación en la clase

La docente comienza la clase aludiendo a los transportes de la siguiente manera:

S: (...) Los transportes son medios, son cosas que a nosotros nos transportan como la palabra lo dice de un lado al otro, ¿sí? De un lado al otro. (Registro de observación de clase)

Puede pensarse que a esta definición es consistente con el tratamiento que asume el abordaje de la temática el resto del encuentro, donde se prioriza un tratamiento “objetual” de los transportes. Esto es, una aproximación al tema poniendo el foco en los transportes como objetos, en tanto “cosas que nos transportan”, y considerando diferencias entre ellos centradas en *sus* particularidades (tamaño, velocidad, costo, etc.), y las formas de escritura de los nombres de distintos medios. En otras palabras, que la clase comience con una definición de los transportes y con esa definición en particular, constituye un dato importante para dar cuenta de que la perspectiva de tratamiento del tema convierte a los transportes en objetos,

⁴ Se recupera la noción de *segmento de actividad* planteada por Stodolsky (1991) para aludir a unidades diferenciadas dentro de la actividad global de la clase que no se delimitan a través de una división arbitraria de fragmentos de tiempo de duración homogénea sino por criterios tales como: la especificidad del formato instruccional y de las personas que participan, los recursos/materiales utilizados, los propósitos u objetivos que se persiguen, entre otros.

poniendo en primer plano o en foco el análisis de lo que aparecen como características distintivas de cada uno de ellos, dejando de lado o eventualmente de fondo un plano en el que los transportes aparezcan como parte de procesos (sociales, culturales, económicos, políticos, etc.) más amplios.

En este sentido, si bien en distintos momentos de la clase la maestra propone vinculaciones con la vida cotidiana de los chicos (cuando les pide por ejemplo que mencionen transportes que ven comúnmente pasar cerca de la escuela, o cuando solicita que cada uno cuente y pinte en una fotocopia el transporte que utiliza más frecuentemente para llegar todos los días a clases), lo cotidiano parecería jugar el papel de una herramienta o medio para poder analizar a los transportes desde la perspectiva anteriormente aludida.

En estos términos, algunas experiencias y elementos del saber cotidiano son reorganizados por operaciones escolares que los abstraen de su contexto, los deslocalizan y los relocalizan en categorías y criterios de mayor generalidad. Parece no plantearse en la clase una relación en otro sentido, es decir, en formas de diálogo entre el conocimiento escolar y las experiencias y saberes locales de los sujetos que reformulen o bien que definan el saber escolar en referencia a contextos más concretos, en este caso, al barrio de inscripción de la escuela o bien al de las zonas de procedencia de los chicos. Por cierto, la mayoría de los chicos del grado vive en zonas alejadas de la escuela, muchos, incluso, fuera de la Ciudad. La elección del barrio para la formulación del proyecto parece constituir entonces en este encuentro un “telón de fondo” para el tratamiento de contenidos escolares que se presentan finalmente desanclados de una base local particular. La recuperación de las experiencias de la vida cotidiana de los chicos funcionaría básicamente como instrumento para el abordaje del tema de la clase, los transportes, definidos a su vez como objetos con escasa relación con otros temas y asuntos de los que podrían pensarse son parte.

Asimismo, resulta importante considerar otras dos cuestiones que respaldan la hipótesis de que la clase va construyéndose sobre una clasificación fuerte.

Por un lado, el encuentro está constituido prioritariamente sobre intercambios verbales que apuntan a preguntas que la maestra formula a los chicos y chicas para la recuperación de sus ideas y eventualmente experiencias en relación con el tema en cuestión. En este sentido, y con la excepción de la definición ya citada que la maestra ofrece al principio de la clase, la transmisión parece enmarcarse en *lo que los alumnos y alumnas ya saben o pueden decir sobre el tema*, y que se convierte en ideas y experiencias comunes o compartidas, en la medida en que circulan entre todo el grupo. Frente a esto, el aporte de saber escolar se circunscribiría como una malla que reordena esas ideas y experiencias recuperadas como “saberes previos”. En otros términos, el conocimiento escolar aparece como ejercicio de una operación que consiste en identificar y comparar algunos de los medios de transporte mencionados por las/los chicas/os en función de criterios específicos seleccionados por la maestra tales como velocidad, disponibilidad según la zona, costo, comodidad, etc. De esta forma, algunas experiencias y elementos del saber cotidiano son reorganizados por operaciones escolares que los abstraen de su contexto, los deslocalizan y los relocalizan en categorías y criterios de

mayor generalidad. Parece no plantearse en la clase una relación en otro sentido, es decir, en formas de diálogo entre el conocimiento escolar y las experiencias y saberes locales de los sujetos que reformulen o bien que definan el saber escolar en referencia a contextos más concretos, en este caso, al barrio de inscripción de la escuela o bien al de las zonas de procedencia de los chicos.

Por otro lado, la clasificación se muestra fuerte en la construcción del abordaje que la maestra va delineando sobre el tema, al excluir el tratamiento de relaciones entre el acceso a distintos medios de transporte y las condiciones de existencia desiguales de los sujetos. En distintas oportunidades y especialmente a raíz de aportes de alumnos, en la clase emerge la cuestión de los medios de transporte como un asunto social vinculado, entre otros asuntos, a la distribución geográfica y económica de los chicos. En estas ocasiones y a lo largo de toda la clase, el planteo de la docente concentró la atención respecto de la existencia de diferentes medios de transporte, con características materiales distintas y su relación con las diferencias en el servicio que brindan (cercanía/lejanía con el origen y destino de los pasajeros, cantidad de personas que pueden transportar, velocidad). Cuando alumnos/as expresaron que iban a la escuela en auto, la docente respondió “qué suerte”, introduciendo veladamente el reconocimiento de cierta jerarquía entre los medios de transporte disponibles, sin hacer vinculaciones con la distribución de posibilidades diferenciales de acceso a ellos conforme a procesos sociales complejos. En una oportunidad, uno de los niños expresó que iba al colegio en auto, y agregó la calificación “deportivo”, a lo que la docente, interrumpiendo rápidamente, respondió: “*Bueno, qué suerte que tiene un auto deportivo. Ud. viene en auto. Javi ¿en qué venís vos?*”. Esto parece alimentar la consideración formulada por Bernstein respecto de la construcción de un discurso escolar mitológico. Esto es, la creación de un discurso que subraya lo común, lo que comparten los grupos sociales (todos venimos a la escuela, a pesar de que lo hagamos de distintas maneras; todos tenemos acceso a medios de transporte, por sobre las diferencias respecto de los medios de transporte a los que accedemos y de las razones y efectos de esos accesos diferenciales), en lugar de lo que genera conflicto. Se construirían de esta forma equivalencias *de valor*, a pesar de las diferencias en términos de poder, recursos y potencial, que contribuirían a integrar parcialmente al discurso escolar la ideología y organización política de la sociedad (Bernstein, 1998).

Algunas consideraciones en torno al enmarcamiento de la clase⁵

Reconociendo significaciones variables de la noción de *enmarcamiento* a lo largo de los trabajos de Bernstein (Arnot y Reay, 2004), se lo piensa aquí en términos de los grados de

⁵ Se presentó un desarrollo más detallado sobre esta dimensión en “Análisis de una clase en el nivel primario desde las reglas y condiciones de la práctica pedagógica. Un ejercicio para la reconstrucción de los rasgos que asumen las experiencias educativas en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Ducant, 2017), ponencia presentada en las IX Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, noviembre de 2017.

control que docente y alumnos detentan respecto de la definición de las reglas regulativas e instructivas de la interacción pedagógica.

La lectura analítica de la clase da cuenta de movimientos o variaciones de fortalecimiento/debilitamiento del enmarcamiento tanto en la comparación *entre* alumnos/as del grado, como *dentro* de la misma clase.

En referencia a las variaciones *entre* alumnos, se distingue el caso de dos alumnos que parecen contar con mayores posibilidades de control, en comparación con el resto del grupo, en la definición de los modos de estar en el aula. Incluso en uno de estos casos, el control es respecto a la propia posibilidad de no estar en el aula durante el encuentro que aquí se analiza. Se trata de debilitamientos del marco que deben ser leídos en clave institucional, en términos de alternativas construidas por el equipo directivo de la escuela en diálogo con los miembros del equipo psicopedagógico, con los del de orientación de las escuelas del distrito y con los familiares de los chicos, frente a tensiones ostensibles entre ciertas reglas escolares y las resistencias que frente a ellas oponen, de distintas maneras, los alumnos en cuestión. Parecería existir, en la construcción de estas alternativas y retomando a la clasificación como herramienta de análisis, un debilitamiento de la categoría de alumno en el sentido de menor aislamiento con la condición de sujeto social de los chicos. Los procesos escolares parecerían atender y adaptarse a las condiciones de existencia, las historias personales y las trayectorias escolares de estos niños. Esto daría cuenta del sostenimiento de diálogos individualizados, personalizados, centrados en las intenciones, disposiciones, relaciones y reflexividad del adquirente (Bernstein, 1996), por sobre vinculaciones más impersonales, centradas en roles (docente/alumno) y en atributos homogéneamente definidos para esos roles. En algunos casos, este diálogo deriva en el otorgamiento a los sujetos de la posibilidad de no estar en el aula, lo que daría cuenta tal vez de corrimientos hacia una disolución de la práctica pedagógica, más que de una flexibilización de sus reglas constitutivas. Cuestión que se replica al considerar la existencia de algunos niños de este grado pero también de otros, a los que institucionalmente y en acuerdo con sus familias se les ha reducido la jornada como opción frente a lo que aparecen como dificultades de comportamiento y ajuste de estos niños a las tareas escolares.⁶

Respecto de las variaciones en la definición del marco *dentro* de la clase, parecen combinarse movimientos de debilitamiento en lo que hace a la definición de las reglas de ritmo, mientras el control sobre la secuencia y los criterios se conserva como prerrogativa de la maestra.

El tiempo de desarrollo de las actividades se va definiendo en función del tiempo que la mayoría de los alumnos requiere para resolver las tareas. Se puede advertir que, tanto en la resolución de actividades individuales como en los intercambios orales sostenidos con todo el grupo, el ritmo parece estar en función de las reglas de criterio, es decir, sujeto al

⁶ Lo que genera una tensión, como ha podido registrarse en la permanencia en el campo, entre las disposiciones del gobierno local que, de acuerdo con las palabras de la directora, no acordaría con la reducción de la jornada escolar para algunos alumnos, y la consideración de esta opción como una alternativa adecuada en determinados casos por parte de algunos/as docentes y autoridades.

tiempo que a la mayoría de la clase le lleva desempeñarse en función de ciertos criterios predefinidos y comunes para todos. En otras palabras, las actividades propuestas en los distintos segmentos implican criterios homogéneos, apuntándose a la construcción de unas mismas respuestas e ideas por parte de todos/as los/as alumnos/as, y es el tiempo de “producción” de esas respuestas por parte de la mayor parte de los chicos y chicas lo que define el ritmo de avance. Los criterios para la resolución de esos desempeños homogéneos se muestran en algunos casos aparentemente flexibles. En el segmento en el que los alumnos y alumnas debían resolver la sopa de letras se registró la siguiente interacción:

Alumna: Yo encontré una [palabra]. ¡Acto, acto, acto yo encontré!

Maestra: Ah sí, pero ¿es un medio de transporte acto?

Alumna: No, ¡Pero encontré acto! ¡Acto! (La nena marca la palabra en la sopa de letras).

Maestra: Ah, muy bien. (Me mira y sonrío) (Registro de observación de clase)

La actividad constituye una propuesta con reglas de criterio fuerte, en tanto las palabras que los chicos deben hallar están predefinidas por la propia sopa de letras y son unas y las mismas para todos: aquellas que refieren a transportes. La nena resuelve la sopa de letras sin cuidado de esta clasificación (palabras que corresponden a medios de transporte vs. palabras que no lo son), manejando una clasificación más amplia (letras que forman palabras vs. letras que no lo hacen). Es decir, la alumna no cuenta con las reglas de reconocimiento que le permitan identificar el contexto de actividad de la que se trata, y por ende tampoco cuenta con las reglas de realización para la producción del texto pedagógico legítimo. En el intercambio citado, la maestra mantiene implícitos los criterios legítimos de evaluación de la actividad, legitimando (“Ah, muy bien”) la realización –incorrecta– de la alumna. De esta forma, la intervención de la maestra contribuye al desconocimiento de la niña de las reglas de reconocimiento y de realización anteriormente señaladas.

Cierre

Se muestra el uso de conceptos centrales de la Teoría del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein para el análisis de prácticas pedagógicas de una clase en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Una hipótesis derivada de este análisis y que debe ser revisada a la luz de la lectura de otros encuentros en este y otros grados, consiste en la vigencia de homogeneidad en la configuración de la práctica pedagógica escolar, esto es, en las formas que asumen las reglas de jerarquía, de secuencia/ritmo y de criterio en la clase. La habilitación de opciones o alternativas frente a casos que con mayor o menor contundencia cuestionan la homogeneidad de estas reglas, parecen no diversificar las reglas aludidas sino simplemente aceptar su omisión, lo que en algunos casos implicaría la disolución misma de la práctica pedagógica, mediante la ausencia de chicos en el aula, o la reducción de su presencia en la jornada escolar. Frente a ello y como orientación para la investigación en curso, se revela necesario continuar explorando las condiciones de escolarización (creadas y por crear) que

tornan posibles los modos de diversificación de la práctica pedagógica de manera que sea viable garantizar a todas y todos los chicos derechos democráticos pedagógicos (Bernstein, 1998). Esto es, la creación de condiciones organizacionales y de prácticas que permitan hacer de los límites de cada sujeto no una prisión sino un desafío, un punto de tensión entre el pasado y el futuro, ofreciéndole formas activas de inclusión social y cultural mediante el pasaje de bienes culturales diversos, así como opciones de participación política a través del involucramiento en las prácticas mediante las que se mantiene y (re) construye el orden escolar. En síntesis, el escrito indica la necesidad de seguir analizando los modos en que las reglas de construcción de la práctica pedagógica escolar garantizan la distribución de saberes considerados socialmente valiosos, así como las formas en que ello no ocurre, y los saberes, sujetos, espacios, recursos, etc., que constituyen condiciones para dicha distribución.

Referencias

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Arnot, M. & Reay, D. (2004). The framing of pedagogic encounters: regulating the social order in classroom learning. En Muller, J., Davis, B., & Morais, A. *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume 3 Towards a theory of Educational Transmissions [Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas]* (2ª ed.). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (M. Bruggendieck, C. Cox, R. Puga, R. Hernández y M. Marín trads.). Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor Francis.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad* (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales* (F. D. Segovia trad.). Buenos Aires: Paidós.



Notas sobre el proceso de institucionalización de la extensión de la jornada escolar en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba

Marisa Muchiut¹
Gustavo Rinaudo²

Resumen

En esta producción nos interesa comunicar el proceso de investigación que venimos realizando en torno a la ampliación del tiempo escolar en una escuela primaria de Córdoba, Capital. En primer lugar, abordaremos la construcción de la problemática de estudio, que se configura por la incidencia de la política de Jornada Extendida (JE), la manera singular en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional. En segundo lugar, desarrollaremos la perspectiva metodológica y expondremos las estrategias utilizadas en el trabajo de campo. En tercer lugar, presentaremos los primeros hallazgos considerando aspectos relevantes del proceso de institucionalización de la JE: el origen con el programa de Jornada Ampliada, la organización del tiempo y el uso de los espacios, características de la tarea pedagógica (la elaboración de proyectos integrados, el trabajo en parejas pedagógicas y la modalidad de taller). Por último, compartiremos algunas reflexiones e interrogantes que emergen en este proceso de investigación destacando las características de la cultura institucional que generó posibilidades para su desarrollo y las significaciones de los sujetos ante esta política.

Escuela primaria - ampliación del tiempo escolar - institucionalización - cultura
institucional - tarea pedagógica

¹ CIFYH, UNC. CE: marisamuchiut@yahoo.com.ar

² CIFYH, UNC. CE: gustavorinaudo@hotmail.com

Notes on the Institutionalization process of the school extended hours program in one Cordoba city elementary school

Abstract

In this paper, we are interested in presenting our ongoing research and findings on the practice of Extended Learning Time (ELT) in a primary school in Cordoba City, Argentina. First, our object of study, the construct of ELT settings, shaped in place and time by the impact of the present Extended Day Policy and Procedures, the appropriation, and the forms acquired by the institutional task. Second, the methodology and strategies employed in our field work will be developed in detail. Third, our first findings will be addressed, taking into account the following relevant aspects of the institutionalization process of ELT: the origin of the School Extended Day Program, the framework of time and use of classroom space, the approach and assessment of performed pedagogical tasks (the elaboration of integrated projects, pedagogical pairs classroom tasks and a workshop classroom model). Finally, our analysis and some of the questions that emerged during the process of our investigation will be shared, focusing specifically on the cultural characteristics of our institution that have made possible the realization of this program as well as the effects of the above mentioned policy on the subjects.

Primary school - expansion of school time - institutionalization - institutional culture - pedagogical task

Introducción

Formamos parte de un equipo de investigación que viene trabajando sobre las relaciones complejas entre las transformaciones institucionales, los sujetos y los contextos.³ 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, comenzamos a prestar especial atención a los procesos que se desarrollaban en las escuelas a partir de la ampliación del tiempo escolar y nos planteamos iniciar un trabajo de indagación sobre su proceso de institucionalización.

Para hacer posible esta investigación, nos vinculamos con una escuela primaria situada al sudoeste de la ciudad de Córdoba.⁴ La institución se ubica en un extenso barrio cercano a la Avenida Fuerza Aérea y el CPC de la Ruta 20. En relación a la población del barrio podemos decir que se trata de un sector heterogéneo, algunos habitantes poseen trabajo con diferentes grados de estabilidad laboral y otros se encuentran desempleados por lo que

³ Proyecto de investigación: Reinversiones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad (2018-2022). Aprobado por Secyt. UNC.

⁴ 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.

atravesan situaciones de vulnerabilidad social. Concurren a la escuela unos 388 alumnos⁵ de barrios cercanos. Con respecto a los niños,⁶ los docentes destacan la presencia de hijos y nietos de exalumnos, observan casos de niños que se encuentran en condiciones de pobreza, trabajan y enfrentan situaciones de violencia familiar. Por otro lado, señalan dificultades en algunas familias para abordar la crianza y educación de los niños y esto lo relacionan con las modalidades que adquieren las relaciones de convivencia. En relación a la planta docente, está conformada por 29 personas.⁷

En esta producción, nos interesa comunicar el proceso de investigación que venimos desarrollando sobre la temática de la ampliación del tiempo escolar en la institución educativa mencionada. En primer lugar, abordaremos la construcción de la problemática de estudio, luego desarrollaremos la perspectiva metodológica, y, por último, expondremos los primeros hallazgos del trabajo de campo realizado considerando algunos aspectos relevantes del proceso de institucionalización de la JE. Por último, compartiremos algunas reflexiones e interrogantes que emergen en este proceso de investigación.

La construcción de la problemática

La problemática busca reconstruir y caracterizar la nueva institucionalidad que se produce a partir de la implementación de la política de prolongación del tiempo escolar en una escuela primaria de Córdoba, Capital; poniendo especial atención en la tarea pedagógica y experiencias formativas que se despliegan en el marco de esta política. Es necesario comprender esta producción institucional en un proceso complejo siempre inacabado, entre lo instituido, y lo instituyente que se configura por la incidencia de la política de JE, la manera singular en que los sujetos institucionales se apropian y significan, y las formas que adquiere la tarea institucional y pedagógica.

En busca de mayores precisiones en torno a la problemática, en primer lugar, vamos a caracterizar la política de ampliación del tiempo escolar: los diagnósticos que llevaron a su creación, su relación con la extensión de la obligatoriedad escolar, la promulgación de la

⁵ La población escolar se distribuye de la siguiente manera de primero a quinto grado hay tres divisiones y los alumnos se desagregan del siguiente modo: primer grado 64, segundo grado 66, tercer grado 66, cuarto grado 71, quinto grado 68 y dos divisiones de sexto grado con 53 alumnos.

⁶ A pesar que reconocemos la diversidad de género como configurador de las experiencias de los niños y como también de los docentes en este escrito no vamos a realizar diferenciaciones en el uso del lenguaje ya que advertimos que esto implica un proceso de reflexión acerca de cómo hacerlo en el lenguaje académico, para que la lectura del texto resulte amena, aspecto que no lo tenemos resuelto aún. Dejando claro que con esta opción no pretendemos excluir identidades de género.

⁷ La planta docente se conforma de la siguiente manera: un equipo directivo constituido por 1 directora suplente, 1 vicedirectora interina y 1 vicedirectora suplente (la directora y una de las vicedirectoras ocupan el cargo hace cinco años); 9 maestras titulares y 8 suplentes; 4 de ramos especiales: 1 titular y 3 suplentes. En cuanto al colectivo docente, en su mayoría son mujeres entre 30 y 63 años (solo 3 tienen menos de 40 años) En JE trabajan 4 docentes de JC que son docentes también en JE (dan Ciencias y Artes); otros 5 docentes trabajan sólo en JE, 1 interino y a término (el profesor de Educación Física) y los otros cuatro son docentes interinos que ingresaron con el Programa de Jornada Ampliada (Música, Educación Física, Literatura y Tic e Inglés). Datos suministrados por la escuela en el año 2018.

Ley de Educación Nacional que habilitó esta política y dio lugar a su implementación a nivel jurisdiccional.

El surgimiento de la propuesta de JE guarda relación con un análisis de situación⁸ en el que convergen una serie de aspectos: primero, cabe destacar que a pesar de que la escuela primaria argentina tiene una gran cobertura, es decir, ha logrado su universalización,⁹ las condiciones de desigualdad social persisten y tienen impactos en las trayectorias escolares. Por otro lado, las dificultades encontradas en las evaluaciones estandarizadas realizadas a nivel nacional 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 socialización que parecen distar de las experiencias que la escuela primaria puede ofrecer en su 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 en una serie de legislaciones nacionales y provinciales 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 JE en el nivel primario y así alcanzar los objetivos previstos para el nivel primario.¹⁰ La Ley 26.075 de Financiamiento Educativo acompañó la oferta educativa de JE, se priorizó a sectores sociales y zonas geográficas desfavorecidas y en el 2011 el Ministerio de Educación de la Nación planteó una política nacional para la ampliación de la JE en el Nivel Primario y a nivel provincial, la Ley 9870 de Educación Provincial sostiene la necesidad de extender la jornada educativa y señala aspectos similares a los presentados en las legislaciones nacionales. En Córdoba, esta política se inició en el año 2005, como Jornada Ampliada (JA) y en el 2010 se implementa la JE.

Desde la política nacional, el alcance de JE es amplio y da cuenta de la complejidad de la tarea emprendida, entre sus objetivos¹¹ y propósitos principales se pueden citar: “garantizar

⁸ Se presentan algunos aspectos de manera sintética, no haremos una exposición minuciosa de los mismos, 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 este escrito.

⁹ 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).

¹⁰ En el artículo 27 de la Ley de Educación Nacional se hace una enumeración de los objetivos previstos para el nivel primario.

¹¹ Entre los objetivos de la JE podemos mencionar 1) Fortalecer los aprendizajes de los estudiantes que transitan el segundo ciclo de su escolaridad primaria mediante la extensión de la jornada escolar diaria; 2) Afianzar conocimientos, actitudes y prácticas que permitan a los niños desenvolverse satisfactoriamente como estudiantes; 3) 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; 4) Favorecer el tránsito de los estudiantes del Nivel Primario al Nivel Secundario, procurando más y mejores aprendizajes que fortalezcan sus trayectorias escolares.

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, p. 155).

En síntesis, se puede entender a la Extensión de la Jornada Escolar (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, p. 16-17). Es así que en los documentos oficiales la JE aparece como una oportunidad para establecer otras maneras de trabajar y diferenciarse de la jornada escolar común.

En segundo lugar, nos interesa prestar especial atención a las apropiaciones y significaciones que le otorgan los sujetos a esta política, los posicionamientos que adoptan, y las tensiones que generan. Estas significaciones es necesario inscribirlas en la cultura institucional. En este aspecto, Ezpeleta (2004 en Carranza, 2008) sostiene que las innovaciones en las prácticas docentes tienen mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando han surgido de las propias escuelas, o pueden articularse con la trama cultural de las instituciones. En cambio Terigi (2005 en Carranza, 2008) ubica al Estado como interlocutor, expresa que una política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre instituciones y actores en determinada dirección, no desconoce que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras, pero señala que las escuelas, por sus propios medios, no pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Por ello propone vincular las metas de las políticas educativas con las escuelas, a través de un acompañamiento (orientación pedagógica) por parte del Estado a las transformaciones propuestas.

A su vez, esta política se concretiza en un modo de organizar la tarea institucional. Los lineamientos de la política plantean la necesidad de que se establezcan propuestas que se diferencien de la Jornada Común (JC), se pretende transformar las prácticas de enseñanza, y modificar ciertos componentes del formato escolar tradicional. Por ello, nos interesa indagar las características de las propuestas pedagógicas, como se organiza el tiempo, los espacios y el agrupamiento de los estudiantes. Se explorará también cómo se configuran las relaciones pedagógicas entre docentes y entre docentes y estudiantes. Por último, constituye un especial interés poder indagar el modo en que los estudiantes significan esta propuesta formativa.

A partir de esta aproximación y construcción de la problemática de estudio nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué características adquiere el proceso de institucionalización de la JE en la Escuela? ¿Cómo significan los sujetos esta propuesta y qué procesos de producción se ponen en juego? Nos interrogamos también sobre la modalidad que adopta la JE en relación a las propuestas pedagógicas y los espacios que se disponen para desarrollar esta tarea. Es así que nos preguntamos: ¿qué configuraciones de tiempos, espacios y prácticas pedagógicas se construyen?, ¿quiénes son los principales actores que participan en esta propuesta?, ¿cómo significan la prolongación del tiempo escolar estos actores –niños, familias, docentes, directivos? En este trabajo, daremos cuenta de los primeros

hallazgos realizados en la investigación, nos centraremos en las características que adquiere el proceso de institucionalización de la JE, poniendo especial atención a los significados que otorgan docentes y directivos a esta política.

La perspectiva metodológica

La investigación se sustenta en un estudio de caso con el sentido de poder capturar la novedad que se gesta y elabora a partir de la implementación la política de JE. Se trata de poder dar cuenta de los procesos instituyentes, para lo cual es necesario reconstruir aspectos de la historia institucional en que se inscribe esta propuesta, y poner especial atención a la manera en que los sujetos institucionales se apropian y significan, atendiendo también a las tramas locales que la atraviesan.

Por otro lado, en este trabajo de investigación, nos hemos propuesto buscar alternativas a la producción de conocimientos tradicionales, nuestro interés se orientó a generar una reflexión con el sentido de comprender las lógicas en la que se desenvuelven las prácticas sociales. Es así que nos propusimos un trabajo de campo que devenga en procesos reflexivos para los sujetos involucrados, que, en este caso, nos relatan sus experiencias sobre el proceso de institucionalización de la JE en una escuela primaria.

Como parte de las estrategias utilizadas para obtener información, en un primer momento, hemos realizado entrevistas informales y en profundidad al equipo directivo, en éstas se utilizó la técnica de línea de vida¹² como un modo de reconstruir los hechos y sucesos del proceso de institucionalización de la JE. Con los docentes realizamos dos talleres, recuperamos la propuesta de Achilli (2009) de talleres de educadores¹³ como espacio de diálogo e intercambio entre los maestros que facilita los procesos de reflexión sobre la propia práctica, se proponen estrategias grupales que garanticen la discusión de situaciones, incursionar en la conciencia práctica, en aspectos rutinizados, naturalizados y enajenados de la cotidianidad escolar. En estos talleres nos propusimos conocer aspectos del proceso de institucionalización de la JE; y nos permitió recuperar las voces de los maestros, visibilizar sus prácticas, generar interrogantes y posibilitar reflexiones sobre las mismas. En estas instancias compartimos nuestros interrogantes, cotejamos nuestros supuestos y apreciaciones con el propósito de profundizar el conocimiento sobre la realidad estudiada.

¹² 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.

¹³ La propuesta de Talleres de educadores de Achilli (2009) implican “una modalidad grupal de trabajo orientada al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente.” De su perspectiva también hemos recuperado los fundamentos de la investigación intensiva, tales como, la presencia prolongada en el campo, la duda y la crítica permanente, lo que obliga a realizar controles epistemológicos constantes a medida que se producen modificaciones sucesivas en los esquemas perceptivos e interpretativos con los que nos aproximamos a la realidad.

Notas sobre la singularidad del proceso de institucionalización de la JE

Con la implementación de la JE se introduce la prolongación de la jornada escolar, algunos de los argumentos para fundamentar la extensión del tiempo en la escuela fue la necesidad de que las niñas y los niños permanezcan un mayor tiempo en ella para poder adquirir los saberes relevantes para continuar con la escolaridad obligatoria.

La provincia de Córdoba inició un proceso de ampliación del tiempo escolar en el año 2005, anterior a que desde el Ministerio de Educación Nacional se impulsara la propuesta de JE en el 2010. En la institución que realizamos el trabajo de campo, en el año 2005 se implementó la JA, comenzó con 6to grado con Informática e Inglés. Luego se incluyeron otros campos: Teatro, Literatura, Música y Educación Física y se amplió a todo el segundo ciclo. 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. Es así que recuperan la enseñanza de Inglés como una base importante para el ingreso al secundario (Taller con docentes, 18 de mayo 2017).

La propuesta de JA permitió a los actores institucionales contar con una experiencia previa que generó mejores condiciones para transitar JE. Es así que, les permitió ensayar diferentes modos de llevar adelante una propuesta de ampliación de la jornada escolar, producir saberes específicos, y reconocer ciertos logros en los aprendizajes de los alumnos. En este aspecto, mencionan diferencias con otras escuelas que comenzaron de manera reciente con JE.¹⁴ Además, algunos de los docentes de JA forman parte de la propuesta actual de JE, cuentan aproximadamente con 11 años de antigüedad y están a cargo de los siguientes campos: Música, Literatura, Inglés y Educación Física. En los comienzos de esta política, el equipo directivo, se encontró con diferentes trayectorias y formación en los docentes, para ello brindó acompañamiento a los maestros que poseían menor experiencia y propició el trabajo en parejas pedagógicas, para dar prioridad a la enseñanza.

En esta Escuela el programa de JE comenzó en el 2014, los directivos marcaron algunas diferencias significativas entre JA y JE, estas propuestas convivieron de manera simultánea y a partir del 2017, la política provincial se denominó JE.

Un aspecto señalado por los directivos refiere 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. En cambio, JA tuvo mayores márgenes de definición por parte de las escuelas, para elegir los contenidos, para seleccionar a los docentes y la modalidad de trabajo.

¹⁴ Cabe aclarar que a nivel laboral, estos 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.

Con respecto a la designación de los docentes,¹⁵ los profesores que están a cargo de estos campos poseen titulación, esto constituye un requisito. Estos maestros comenzaron a trabajar de manera reciente en JE, poseen entre tres a un año de antigüedad. La mayoría se desempeña también en Jornada Común, salvo el caso del profesor de Educación Física que solo trabaja en JE.¹⁶

Otro aspecto que se destaca es la organización del tiempo, 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. Es así que, según sus testimonios, 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; y en la actualidad 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 institución como una posibilidad de brindar cuidados en un contexto que presenta vulneración de derechos en la experiencia infantil. Pero al mismo tiempo, destacan “el cansancio” que los niños manifiestan en una jornada escolar que se extiende de cuatro a seis horas, identifican como inconveniente la dificultad de concentración y atención de los alumnos, que requiere de un trabajo extra “de motivación” por parte de los docentes para lograr experiencias de aprendizaje. En este aspecto, los maestros señalan que generan un clima de trabajo diferente al de JC, y proponen actividades significativas.

En el 2005 cuando se inició la JA, la institución contaba 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 utilizaban el comedor, una galería y un aula muy pequeña “casi un pasillo que no permitía moverse” (Entrevista directivos, 2017). Actualmente, cuentan con un edificio nuevo que se encuentra en muy buenas condiciones. Cuenta con tres niveles, en el primer piso localizamos las aulas para el dictado de clases y en el último piso se ubica el salón de usos múltiples (SUM). Todos los niveles poseen patios de cementos y están equipados con

¹⁵ El programa de JE 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).

¹⁶ Cabe aclarar que debido a la remuneración que reciben, en ocasiones es complejo cubrir las horas de algunos campos curriculares que requieren una formación específica por ejemplo Inglés, Educación Física o Expresiones artístico culturales. Distinto es el caso de los campos como Literatura y Tic o Ciencias que pueden estar a cargo de los maestros de grado.

baños para ambos sexos, adaptados para personas con discapacidad.¹⁷ Es así que, además del aula la institución dispone de un SUM y patios para el desarrollo de actividades, por ello el espacio físico en general no presenta dificultades, salvo el patio que al ser de cemento presenta algunas limitaciones para actividades como Educación Física.

Un mandato de esta propuesta de ampliación del tiempo escolar fue no dar lo mismo que en la JC. Se establecieron algunos desafíos como por ejemplo la de introducir cambios en el formato escolar, por eso en JE se señala la necesidad de introducir modificaciones en el modo de trabajar y diferenciarse de la JC. En este aspecto, 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, donde se selecciona una temática que atraviesa a los diferentes campos disciplinares, se trabaja con metodología taller y en parejas pedagógicas. Durante el 2017 se desarrollaron dos proyectos: en la primera etapa del año, el proyecto de murga y en la segunda el pesebre viviente,¹⁸ que forma parte de las actividades de fin del ciclo lectivo.

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, descubrir habilidades y potencialidades en los niños que no lograban visualizar en la JC, es decir, la JE les devolvió otra imagen de sus alumnos, de mayor complejidad e integralidad.

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)

¹⁷ 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 Paciarini, Cajeao).

¹⁸ Actualmente denominan a este proyecto pesebre criollo, con la intención de incluir otras experiencias culturales y religiosas, evitando limitarse al catolicismo. Esta resignificación del proyecto se elaboró a partir del ingreso a la escuela de población migrante (bolivianos y peruanos). Los directivos relataron que el pesebre se realiza desde hace muchos años como parte de las actividades de cierre del año lectivo, es forma parte de la historia de la institución.

Por otra parte, los docentes señalaron el impacto que tuvo en su formación docente, lo que implicó trabajar con otros a partir de la conformación de parejas pedagógicas,¹⁹ propiciando una tarea en conjunto y propuestas innovadoras a partir de la metodología de taller, lo cual generó prácticas novedosas y diferentes a las tradicionales.

Por último, cabe destacar que existe una apuesta del equipo directivo por generar condiciones de trabajo docente que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y aunque manifiestan ciertos reparos al modo de implementación de JE realizan todo lo posible para que se desarrolle en las mejores condiciones.

Reflexiones finales

Este recorrido nos ha permitido comprender la forma singular que adoptó la política de JE y las significaciones que le otorgaron el equipo directivo y el colectivo docente. Entre los hallazgos podemos destacar el lugar que ocupó la tarea pedagógica en la propuesta que se desarrolló en esta institución junto con la mirada sobre los niños que posibilitó esta experiencia, en este aspecto los docentes señalaron reconocer capacidades que no habían podido detectar en la JC.

En relación a la tarea pedagógica es necesario profundizar en la historia y la cultura institucional, ya que 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 esta política para incluirla dentro del proyecto institucional. En este sentido los proyectos integrados desarrollados en JE, la murga y el pesebre criollo, anclan en saberes y experiencias de la comunidad, materializan una forma de diálogo entre la Escuela, las familias y la comunidad, aspecto que interesa profundizar.

Se pretende indagar también 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, debido a la incidencia de la instancia social-contextual, la del sujeto y la instancia institucional en sí. Es importante destacar la trama cultural en que se inscribe esta política, y la existencia de experiencias de acompañamiento a nivel institucional en su implementación. Además, 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, y pretendemos avanzar en la manera en que se fue configurando esta iniciativa, como también en las significaciones y los saberes construidos por los docentes, y los sentidos que le otorgan las niñas y niños a 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

¹⁹ Con respecto al trabajo en parejas pedagógica los avances en la investigación nos llevan a señalar que constituye una modalidad que abarca también a JC y parte constitutiva de la cultura institucional.

adquirir experiencias significativas y realizar aprendizajes que los sitúen en mejores condiciones para la continuidad en las trayectorias escolares.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2009) *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Carranza, A. (2008) Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. *Cuadernos de Educación*. Año VI – (6), 171- 184. Córdoba: CIFYH. FFyH. UNC.
- Gutiérrez, G. (2013). *El nivel primario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003 – 2013*. 1ª ed. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Alaya Editorial.
- 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). Nicaragua.
- 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

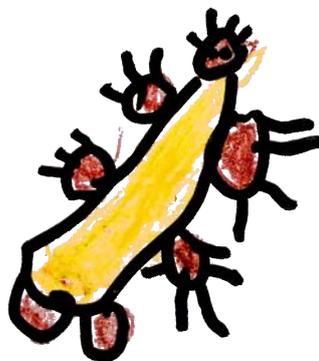
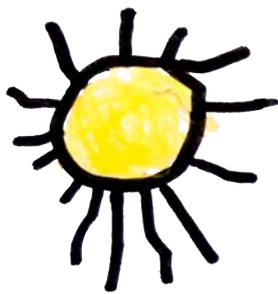
Documento oficial

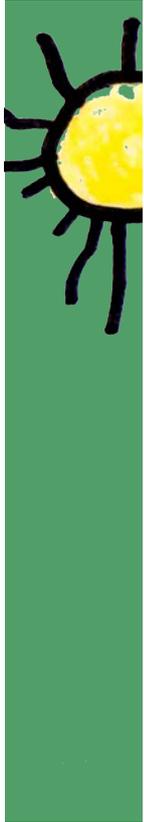
Jornada Extendida (2011) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Educación Inicial y Primaria

Informe

Rivero, Barboza, Casas Paciaroni, Cajiao. (2015) Informe Final. Análisis Institucional de la Educación. Esc. de Cs de la Educación. FFyH. UNC

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CONTEXTOS, POLÍTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE





Talleres de educadores como estrategia de investigación de sentidos docentes del texto curricular de EDJA en torno a la enseñanza de la matemática

María Fernanda Delprato¹

Resumen

En esta presentación interesa comunicar el análisis de decisiones sostenidas desde el equipo de coordinación (docentes de FAMA y FFyH) del “Taller sobre la enseñanza de la Matemática: discusiones en torno al Diseño curricular de la EDJA” como una de las dimensiones escogidas para su indagación en el marco del proyecto de SECyT “Estudiar prácticas de enseñanza y usos de la matemática destinados al trabajo docente”. Este taller fue implementado durante el año 2015 en una escuela nocturna de la ciudad de Córdoba con asistencia de docentes vinculados a dicha institución. Para ello, recuperaremos una estrategia narrativa, la reconstrucción de itinerarios, que vincularemos con perspectivas y preocupaciones en torno a este proceso formativo y de investigación vinculados a los talleres de educadores. Esta reconstrucción tiene por objeto dar cuenta de cómo se entranan perspectivas asumidas en el diseño del proceso formativo del taller con intencionalidades de investigación. Particularmente focalizaremos en cómo las decisiones didácticas de este proceso formativo en torno al objeto de “enseñanza” (el curriculum) y las mediaciones construidas (actividades del taller) van posibilitando la emergencia de procesos de objetivación de los sentidos construidos por los docentes sobre el texto curricular, que era nuestro objeto de investigación.

Talleres de educadores - diseño didáctico y de investigación - curriculum de educación de jóvenes y adultos - enseñanza matemáticas

¹ Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. CE: ferdelprato@hotmail.com

Teachers workshop as a research strategy to investigate how teachers' make sense of mathematics adult education curriculum

Abstract

In this presentation we show an analysis of decisions made by the coordination team (teachers of FAMAF and FFyH) of the “Workshop on the Teaching of Mathematics: discussions on the EDJA curriculum”, which is one of the dimensions chosen within the framework of the SECyT project “Study teaching practices and uses of mathematics for teaching work”. The workshop was implemented during the year 2015 in a night school in the city of Córdoba (Argentina) with the assistance of teachers linked to this institution. For this we employ a narrative strategy, the reconstruction of itineraries, which we link with perspectives and concerns about this training and research process linked to the educators' workshops. The purpose of this reconstruction is to show how assumed perspectives are included in the design of the training process of the workshop underpinning our research aims. Particularly, we focus on how the didactic decisions of this formative process around the object of “teaching” (the curriculum) and the constructed mediation mechanisms (workshop activities), make possible the emergence of processes of objectification of the senses constructed by the teachers in relation to curricular texts, which was our investigation's aim.

Educators' workshops - didactic and research design - curriculum of education of young people and adults - mathematical teaching

Antecedentes del taller

Luego de la culminación de la tesis de doctorado (Delprato, 2013) sostuvimos espacios de trabajo conjunto con las docentes que formaron parte de un proyecto de investigación precedente,² y con el Centro Educativo de Nivel Primario Adultos (CENPA) como institución en la que se inscribió el trabajo de campo de la tesis. En ese marco, acordamos realizar acciones de difusión, inicialmente en la escuela primaria en la que funciona el CENPA, con el objetivo central de “mostrar modos de operar de los adultos, madres de los alumnos de la Escuela S., para favorecer vínculos entre los aprendizajes en ambas modalidades”. Las negociaciones con la directora de la escuela mencionada no viabilizaron finalmente la realización de este taller. Pero como en ese período se producen procesos de nuclearización de algunos CENPA, entre ellos con el que trabajábamos, ofrecimos este taller a los docentes de dicha modalidad y la escuela Nocturna con la que fue asociado, siendo la directora receptiva a nuestra propuesta

² Proyecto “Estudiar y documentar prácticas de enseñanza y usos de la matemática para la formación de docentes” (SeCyT-UNC Res. 1565/14)

y un actor clave para la extensión de este taller a otros docentes de adultos vinculados a la Escuela.

Así fue que en diciembre de 2014 realizamos un taller con: docentes del CENPA donde habíamos realizado el trabajo (a posteriori se incorporaron nuevas docentes por la ampliación de personal del Centro); docentes de la Escuela Nocturna con la que se nuclearizó este Centro; y docentes invitadas de otros espacios educativos de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) por iniciativa de la directora de la escuela nocturna. Este taller, como mencionamos, tenía por objeto difundir y comunicar experiencias de enseñanza realizadas en una primaria de adultos en las que se evidenciaban distintas potencialidades de un juego para enseñar y aprender sobre los números naturales y las operaciones. Fundamentalmente, interesaba abordar sus potencialidades para el trabajo con grupos heterogéneos de modo simultáneo, con una posición de mayor autonomía de los alumnos y con un trabajo sugerente en torno a la escritura de resoluciones como registro del juego y como objeto de intercambio entre pares (véase Delprato y Aguilar, 2017; Delprato, Fregona y Aguilar, 2014). En ese taller generamos momentos de experimentación y de análisis de condiciones del juego analizado. Luego recuperamos episodios de aula de la implementación realizada de este juego, para plantear la complejidad del trabajo en EDJA de la gestión de la publicidad de los procedimientos de los alumnos (véase un análisis detallado de desafíos docentes de la gestión de expresiones públicas de conocimientos en Delprato, 2013, apartado 5.2.2). Asimismo, en este primer taller, si bien no se llegó a abordar, estaba la intención de vincular estas experiencias con las prescripciones presentes en los Diseños Curriculares, como una vía además de difundir y sostener estas experiencias en la institución al inscribirlas en normativas que regulan (y legitiman) modos de intervención didáctica de los docentes. Esta búsqueda y apuesta fue el germen de la inclusión de este taller como objeto de indagación del proyecto de investigación “Estudiar prácticas de enseñanza y usos de la matemática destinados al trabajo docente” (Aval Res. SeCyT-UNC 202/16 y Subsidio SeCyT-UNC Res. 313/16) como una vía de estudio de condiciones en que se llevan a cabo prácticas de uso de saberes matemáticos y de enseñanza matemática de adultos de Nivel Primario, particularmente en torno a modos de enseñanza y sentidos otorgados a conocimientos que circulan en el aula. En ese sentido, nuestro objetivo particular con su sistematización era identificar, interpretar y difundir los puntos en tensión que plantea a un grupo de docentes de adultos de Nivel Primario, la lectura y el alcance de aspectos diversos del Diseño Curricular de la modalidad. De esta manera, como veremos, sostener como estrategia de indagación un taller supone adherir a un modo particular de asumir la producción de conocimiento didáctico: en una dinámica colaborativa entre actores en diversas posiciones en el campo pedagógico, docentes e investigadores.

Algunas coordenadas del taller

La producción de conocimientos que aquí sistematizamos fue, entonces, realizada en el marco de un trabajo colaborativo con docentes de EDJA bajo la modalidad de taller de

educadores articulando procesos de investigación y de formación que procuran una relación dialéctica de los docentes con el conocimiento (Achilli, 2008). Esta modalidad de indagación procura objetivar la práctica docente, entendida como una estrategia grupal de investigación del campo de la antropología y una estrategia intensiva de investigación (y, por ende, interactiva) y de documentación de lo no documentado (por ejemplo, los conocimientos docentes) (Op. cit. y Rockwell, 2009). Este trabajo constituye una investigación sobre un trabajo colaborativo puesto que la direccionalidad del proceso de investigación no fue compartida con los docentes del taller (Fiorentini, 2008).

Trabajamos durante el año 2015 (agosto, setiembre, octubre y noviembre) con un taller mensual de discusión curricular con educadoras de primarias de adultos de diversos establecimientos de una zona educativa de Córdoba Capital que nos permitió un estudio en profundidad, considerándolo como un espacio accesible donde pueden visualizarse las maneras singulares en que los procesos globales estructurales y simbólicos se desarrollan. Los docentes fueron convocados, como mencionamos, a partir de vínculos con la directora de la institución sede del taller, eran docentes e instituciones que previamente habían sostenido intercambios entre sí en torno a preocupaciones sobre la enseñanza en la modalidad EDJA. Estos talleres iniciaron en el segundo semestre del 2015 debido a negociaciones con la supervisión de zona para la inscripción de los mismos en la jornada laboral docente. Fueron coordinados por parte de los integrantes del equipo de investigación³ y sostenidos con procesos de análisis durante el recorrido a partir de la documentación de los talleres. El proceso de documentación de los encuentros o talleres se realizó mediante grabaciones de audio, registros de discusiones en afiches, actividades de carpetas didácticas voluntariamente cedidas, y recuperación de producciones de alumnos bajo estas condiciones de enseñanza. Asimismo, se suman como fuentes los procesos de planificación de los talleres y las comunicaciones que se hicieron públicas de estos planes con los diversos actores involucrados (supervisora, directora de la escuela sede y docentes del taller). En relación a este proceso de documentación, hubo procesos de negociación realizados en el marco del primer taller respecto de los tipos de documentación y de la difusión de lo producido. Dado el acuerdo de no difundir voces docentes sin consentimiento y validación de procesos de interpretación generados desde el equipo de investigación, en esta ocasión nos centramos en procesos internos al equipo de coordinación del taller y algunos episodios desencadenados. Por razones de extensión nos centraremos en los dos primeros talleres (agosto y setiembre de 2015). Su reconstrucción fue realizada bajo la modalidad de primera aproximación narrativa

³Equipo conformado por Dilma Fregona y Nicolás Gerez Cuevas (FAMAF-UNC) y la autora de esta ponencia.

a los itinerarios⁴ construidos con el corpus documental referido que presentamos en el apartado siguiente.

El devenir de los procesos de coordinación del taller

En el primer taller del año 2015, realizado finalmente en agosto luego de las gestiones mencionadas, indagamos los referentes que los docentes emplean para pensar sus prácticas de enseñanza en la modalidad para lo cual previmos dos momentos: uno inicial de explicitación de materiales que emplean para este diseño y otro posterior en que interrogábamos sobre los usos del Diseño Curricular de Nivel Primario de EDJA (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba –MEPC-, 2008). En el momento inicial promovimos un espacio de circulación de estos materiales en pequeños grupos y un registro para su intercambio de qué materiales recuperan para pensar su proyecto de enseñanza y para pensar “el día a día” y cómo los usan. En el intercambio público de estos registros grupales promovimos advertir recurrencias y diferencias entre los mismos, para luego discutir en torno a la especificidad de estos materiales en EDJA. Para ello nos interrogamos sobre si eran distintos a los que emplean en sus clases con niños, o si los usos que les dan con adultos eran diferentes a sus modos de utilización con los niños. Finalmente, hicimos un intercambio en el que discutían qué partes del Diseño Curricular leerían para tomar decisiones.

Esta dinámica de trabajo estaba asentada en algunas conjeturas vinculadas a concepciones sostenidas sobre el currículum como en una tensión constitutiva entre texto y práctica, entre intención y realidad (Terigi, 1999). Esta perspectiva nos habilitaba a reconocer que en la modalidad de EDJA este Diseño no ingresa en un vacío, sino que hay otros textos que le preceden dada la homologación normativa (Lorenzatti, 2005) prevalente en la modalidad, que conlleva la recurrencia a textos de enseñanza para niños. Por ello decidimos iniciar

⁴ La trama que elegimos es narrativa y se basa en una estrategia analítica de reconstrucción de itinerarios en torno a las decisiones sobre el diseño didáctico tomadas. Retomamos la distinción realizada por de Certeau (2000) entre itinerarios y mapas, entendidos –respectivamente- como una “serie discursiva de operaciones” y “un asentamiento totalizador de observaciones”, como un “hacer” y un “ver”, como un “organizador del movimiento” y un “conocimiento de un orden de los lugares”. Así como su advertencia de que los mapas rechazan “...las operaciones de las que es el efecto o la posibilidad (...) Los descriptores de recorrido han desaparecido” (pp.133-134). La adopción de la figura de itinerario para la descripción de estos procesos de construcción de decisiones sobre la enseñanza supone entonces la idea de que estos procesos supusieron la creación de un espacio mediante un hacer táctico que lo constituye. De allí la necesidad de describir las operaciones efectuadas en ese espacio como memoria (y análisis) de los desplazamientos efectuados en el tiempo. Construimos estos itinerarios en procesos sucesivos de análisis. En una primera aproximación analítica retomamos diversos documentos (planificaciones de los Talleres y registros de los Talleres). Fuimos así construyendo un relato que permitió trazar uno de los cursos de la acción, reconstruir el origen de las decisiones tomadas y una primera aproximación a las condiciones subyacentes en esas decisiones. En una segunda aproximación analítica reconocimos sentidos y objetos del texto curricular discutidos en el Taller que posibilitaban reconocer fases en este proceso. En una tercera aproximación analítica construimos narrativas basadas en la recuperación de aportes teórico-analíticos de la teoría curricular y de los talleres de educadores que nos posibilitaron generar interpretaciones sobre relaciones entre decisiones didácticas del proceso formativo y sentidos docentes documentados en torno a nuestro objeto de indagación: apropiaciones del texto curricular de EDJA sobre la enseñanza de la matemática.

habilitando la posibilidad de recurrencia a otros textos y luego, recién promovimos, la mirada del texto curricular. Así, se sostenía en perspectivas del currículum (o de otras regulaciones) como una herramienta de trabajo docente en la escala áulica e institucional, por lo cual abríamos la objetivación de esos diversos planos en el Taller: proyectar un recorrido, pensar las clases en la escala áulica; generar acuerdos de recorridos más amplios (entre etapas o ciclos) en la escala institucional. A su vez, estas primeras entradas al texto curricular eran abiertas y con interpretaciones genéricas para luego introducir cuestiones más específicas que podíamos anticipar desde trabajos de investigaciones previas en que habíamos reconocido algunas tensiones⁵ que provocaba la apropiación de este texto curricular (Delprato y Fregona, 2011a; Delprato, 2013).

En el encuentro siguiente (setiembre del 2015) recuperamos voces docentes del encuentro del taller anterior (agosto 2015) que identificaban en el acercamiento al Diseño preocupaciones sobre la presencia en el texto curricular de indicios para pensar a nivel institucional articulaciones entre niveles, entre sedes de una misma institución en las que transitan los alumnos, o entre docentes de etapas o ciclos diferentes de una misma institución. Así fue que propusimos el abordaje de herramientas para la toma de decisiones para hacer acuerdos entre docentes de primaria de adultos. Específicamente en torno a las operaciones básicas y analizando posibles interpretaciones de aspectos del texto curricular en las que conjeturábamos que emergerían tensiones entre: cálculo mental y escrito, algoritmos escritos no convencionales y convencionales, saberes escolares y extraescolares. Para ello, propusimos el agrupamiento por institución y/o instituciones cercanas para leer uno de los apartados del Diseño (Fundamentación de Alfabetización Matemática y Matemática –Nivel Primario) buscando claves para la toma de decisiones en la enseñanza de las operaciones básicas. Se les solicitaba que extrajeran palabras o frases claves del texto para tomar estas decisiones y luego hacerlas públicas.

En este taller entonces ya propusimos centrarnos en un objeto matemático específico (que había emergido como el referido en los acuerdos intra e interinstitucionales) y promovimos el agrupamiento por los grupos de trabajo en las inserciones laborales de los docentes del taller. Entre las expresiones claves referidas emergen fundamentalmente dudas sobre el sentido de afirmaciones que se advierten como claves en el texto, a saber: “Muchos de ellos, seguramente, cuentan con conocimientos y procedimientos de cálculo y medición que han construido en su experiencia con el mundo” (MEPC, 2008, p. 40); “(…) sería altamente deseable brindar a los adultos la oportunidad de experimentar la matemática como una

⁵ En Delprato (2013, apartado 5.1.1) advertíamos que el Diseño Curricular de la modalidad fue asumido con un referente posible para pensar secuencias de trabajo de nociones entre los ciclos y, por ende, para generar adecuaciones de materiales de enseñanza para niños. En el recorrido en el taller realizado en el marco de esa tesis advertimos “dificultades para interpretar las claves presentes en el Diseño para imaginar secuencias de trabajo, particularmente de las operaciones, que posibiliten además organizar la división del trabajo docente al interior del CENPA (qué debe asumir como proyecto de enseñanza la docente de cada ciclo)” (p. 278). Conjeturábamos que esto se asienta en la lógica del Diseño que discute con modos de comunicación habituales de secuencias de enseñanza que ocasionan incertidumbre al imposibilitar reconocer avances en el tratamiento de los conocimientos matemáticos en la trayectoria escolar diseñada en el texto curricular.

disciplina viva, en la cual se pueden tomar decisiones, y que es una poderosa herramienta para abordar problemas que competen a un ciudadano participativo” (Op. cit.)

Compartimos el enfoque de que la matemática se construye en la interacción, con otros actores y con problemas inicialmente ligados a la vida y al trabajo, pero consideramos que esos no son los únicos ámbitos en los que se cimienta. La resolución de problemas es un medio adecuado para estudiar matemática, y aún en esta etapa de alfabetización, se propone la incorporación de problemas –orales en un primer momento– como la vía de acceso ineludible a los saberes, y luego, en un proceso que puede tener diferentes duraciones, abordar niveles de mayor formalización y generalización a través de la simbolización escrita. (Op. cit., p. 41)

En las propuestas de enseñanza se observa a menudo dos posiciones que necesitan ser revisadas con cierto cuidado: o se trata de introducir la escritura de cálculos con operaciones que la gente puede resolver mentalmente (por ejemplo, $1 + 1 + 1$) con lo cual pierde sentido la escritura; o se expulsa el cálculo mental para introducir los algoritmos escolares con lo cual se desvaloriza los saberes previos de la gente. (Op. cit.)

Como puede advertirse en las frases que articularon la discusión de los grupos, los aspectos elegidos para interpretar sentidos eran de diverso orden. Algunos remitían a posicionamientos en el texto curricular sobre los sujetos destinatarios de la transmisión (saberes disponibles, frase 1; ámbitos de producción de esos saberes, frase 2); otras remitían a modos de transmisión que favorecerían la apropiación de estos sujetos así caracterizados de componentes de la actividad matemática (trabajo de simbolización, frase 4; resolución de problemas, frase 3); y otras referían a perspectivas epistemológicas sobre la matemática escolar (disciplina viva, frase 2). Si bien ya circulaban discusiones en torno a un objeto matemático escolar específico (las operaciones), el recorte de lectura del texto curricular orientado a apartados más vinculados a enfoques y sentidos formativos comunicados en el texto curricular nos permitió documentar discusiones poco habituales en los espacios escolares: los supuestos epistemológicos sobre el contenido (la matemática escolar) y sobre el aprendizaje (de los jóvenes y adultos) que orientan decisiones didácticas en la escala áulica e institucional.

Posteriormente, advertidos sobre la complejidad de la construcción de claves de lectura de los “esbozos de escritura” o técnicas no convencionales de cálculo (Delprato y Fregona, 2011b) sostenidos en este texto curricular como punto de partida de la enseñanza de las operaciones, trabajamos con algunos ejemplos de estas técnicas recabados en investigaciones previas. En esa exploración emergen interrogantes sobre el sentido de otra frase clave del Diseño identificada en este momento por los docentes “resolución de problemas no rutinarios”. Este interrogante se vincularía con la inquietud ya advertida

anteriormente sobre la resolución de problemas como un componente constitutivo de la actividad matemática y emparentado con la perspectiva epistemológica de la matemática como una disciplina viva. Es decir, la advertencia del texto curricular de la necesidad de incluir situaciones que constituyan verdaderos problemas para los alumnos adultos (en vez de enunciados rutinarios que contextualicen operaciones a enseñar), conlleva una apuesta formativa de generar oportunidades escolares de vivenciar la actividad matemática. Llama la atención que el carácter “no rutinario” de estos problemas sea objeto de dudas y nos interroga sobre el sentido otorgado a estas actividades en las prácticas escolares de EDJA en las que los alumnos ya han vivenciado el uso y desarrollo de conocimientos matemáticos para afrontar problemáticas cotidianas.

Otro interrogante que promovió discusiones grupales fue el alcance del trabajo con los algoritmos y la tensión entre el “respeto a los saberes previos” y los modos de resolución exigidos para el avance en el sistema educativo. Las perspectivas asumidas en el texto sobre el reconocimiento de los modos de operar de los adultos preexistentes a la escuela, parecieran generar incertidumbres en torno a las exigencias sobre el trabajo docente con la simbolización de los algoritmos. Asimismo, esta incertidumbre pareciera profundizarse por la experiencia de docentes del taller sobre la disparidad de perspectivas sobre estos modos no escolares de resolución en el nivel secundario de adultos.

¿Clausurar el relato?

En este recorrido se fueron tramando así decisiones del diseño didáctico de los talleres tendientes a la formación de los docentes asistentes del taller, con estrategias del diseño de investigación orientadas a la generación de conocimientos sobre nuestro objeto de estudio (Achilli, 2005). En el primer taller reconstruido hubo procesos generados en este último diseño para objetivar materiales que son referentes de tomas de decisiones y de usos del currículum, por eso postergamos el ingreso del texto curricular por su reconocimiento como norma y los posibles efectos de obturación de la objetivación de otros referentes que anticipamos por tendencias a la homologación normativa. De esta manera, generamos estas objetivaciones en las escalas de los procesos curriculares reconocidas como analizadores: en lo áulico para proyectos de mediano término y para decidir el rumbo cotidiano, en lo institucional para anticipar exigencias por trayectos formativos más amplios (articulación entre ciclos, entre niveles). En el segundo taller analizado avanzamos en la documentación de sentidos construidos en torno al texto como regulador de decisiones de articulación en torno a un objeto específico, generando operaciones de reconocimiento de indicios de jerarquías advertidas en el texto y discusiones sobre sentidos construidos desde los docentes en apartados que definen perspectivas sobre el objeto de enseñanza y sobre el modo de apropiación del adulto como sujeto de aprendizaje escolar.

Cabe advertir que en los talleres posteriores aquí no comunicados (octubre y noviembre) avanzamos sobre estos sentidos en disputa profundizando la discusión de definiciones del

objeto de enseñanza en las que los docentes advertían comunicaciones de exigencias para las orientaciones de su trabajo didáctico.

Este proceso se asienta a su vez en un proceso de documentación del taller ya caracterizado que se constituye en una vía de objetivación y circulación de la voz de los docentes como insumo central del taller. Pero a la vez, dialoga con trabajos anteriores en contextos locales producidos por integrantes de este equipo de investigación como orientadores de posibles tensiones en las regulaciones propuestas por el texto curricular. Estas decisiones como encuadres del taller asumen un modo de formación docente articulado con la investigación de los sentidos de los docentes como sujetos sociales.

Es decir, ambos diseños (el didáctico y el de investigación) se enlazan en torno a supuestos comunes sobre el mundo social, particularmente en relación al lugar otorgado a los sujetos sociales. Así las asunciones sobre los procesos curriculares subyacentes en los recorridos de lectura habilitados en el taller dialogan con perspectivas e intencionalidades de la investigación socioantropológica en la búsqueda de documentar la cotidianeidad escolar y de las construcciones de sentido de los sujetos en los contextos escolares cotidianos, en este caso los docentes. En ese sentido creemos haber dado cuenta de la potencialidad del taller de educadores y sus procesos subyacentes como estrategias de investigación colaborativa en que al tramar investigación e intervención/ sentido formativo de modo reflexivo y sistemático se viabiliza el acceso a estos sentidos construidos sobre nuestro objeto de investigación, apropiaciones del texto curricular.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2008, 6ª edición). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- de Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO).
- Delprato, Ma. F. (2013). Condiciones de la enseñanza matemática a adultos con baja escolaridad (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/809>
- Delprato, Ma. F. y Aguilar, G. (2017). Trabajo colectivo en un aula heterogénea sobre formas de simbolización de la operatoria aditiva. *Decisio*, No. 45 (septiembre-diciembre 2016), pp. 40-46. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio-45/decisio-45-art06.pdf>

- Delprato, Ma. F., Fregona, D. y Aguilar, G. (2014). De lo privado a lo público en aulas de matemática de jóvenes y adultos: estudios sobre la gestión. Ponencia presentada en la XXXVII Reunión de Educación Matemática, Universidad Nacional de San Luis, 15 al 17 de setiembre.
- Delprato, Ma. F y Fregona, D. (2011a). Miradas docentes sobre el Currículum de Alfabetización y Nivel Primario de Adultos de Córdoba. En *Cuadernos de Educación*, Año IX, No.9, pp. 93-107. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/824/776>
- Delprato, Ma. F. y Fregona, D. (2011b). Procesos de comunicación sobre registros de cálculo sobre un trabajo colectivo en EDJA. En Lorenzatti, Ma. del C. (comp.) *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos* (pp. 107-135). Unquillo, Argentina: Narvaja Editor.
- Fiorentini, D. (2008). ¿Investigar prácticas colaborativas o investigar colaborativamente? En Borba, M. y De Loiola Araújo, J. (comp.) *Investigación cualitativa en Educación Matemática* (pp. 43-71). México: Limusa.
- Gerez Cuevas, N. (2013). La enseñanza de saberes matemáticos en la oferta semipresencial de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos (Tesis de grado). Recuperado de: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/767/Gerez%20Cuevas%20-%20Tesina.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Lorenzatti, M. (2005). Providing Primary Level Education for Youth and Adults in Córdoba (Argentina). *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program. Global Research Perspectives: Volume V* (pp. 80-95. Versión en español pp. 64-79). Athens, USA: University of Georgia.
- MEPC (2008). *Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Córdoba: MEPC (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Recuperado de: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_Alfini-NivPri.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.



La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales

Alicia Beatriz Acin¹

Resumen

Este trabajo se focaliza en el lugar de la educación de jóvenes y adultos y la educación en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional, en la orientación que esta concepción les imprimió a las políticas del Ministerio de Educación de la Nación y en aquello que habilitó para las jurisdicciones, particularmente en Córdoba.

La misma surge de resultados de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)” y de la investigación “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a justicia”.

A partir del análisis de la normativa y de las políticas nacionales y provinciales que inspiró, se sostiene que la educación como bien público y derecho social representó un giro sustantivo en las políticas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y en contextos de encierro, no obstante, los aspectos insuficientes de algunas acciones y de los variados obstáculos para el acceso a la educación que aún persisten.

Finaliza con interrogantes sobre el derrotero de esta ley en un contexto socio político, económico y cultural muy diferente a aquél que favoreció su surgimiento y de los indicios que la actual política educativa ofrece.

Educación - modalidades - derecho - políticas - concepciones

¹ Universidad Nacional de Córdoba. CE: acinalicia@gmail.com

Education for youth and adults and in contexts of deprivation of liberty in the National Education Law N° 26.206 (LEN). Derivative policies and current questions

Abstract

The paper focuses on the place of education for youth and adults and education in contexts of deprivation of liberty in the National Educational Law, in the orientation that this conception gave to the National Ministry of Education policies and in that what enabled for jurisdictions, especially in Córdoba.

It results of the doctoral thesis “Adult secondary education in the present. A comparative study between Córdoba (Argentina) and Catalonia (Spain)” and the research Production of meaning and subjectivity in the prison space: access to rights and justice”.

Based on the analysis of the regulations and the national and provincial policies that it inspired, it is argued that education as a public good and social right represented a substantial turn in the policies for permanent youth and adult education and in confinement contexts modalities, notwithstanding the insufficient aspects of some actions and the various obstacles to access to education that still persist.

It ends with questions about the course of this law within the framework of a socio-political, economic and cultural context very different from the one that favored its emergence and the clues that the current educational policy offers.

Education - modalities - law - policies - conceptions

Introducción

El principio de la educación y el conocimiento como bien público y derecho social ha orientado la política educativa en Argentina a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), y el Estado es responsable de generar las condiciones para hacer efectivo ese derecho en cada nivel y modalidad que integra el sistema educativo.

Además, la extensión de la obligatoriedad escolar a 13 años generó acciones y programas para la educación secundaria y para todas las modalidades, entre ellas, la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) y la educación en contextos de privación de libertad.

Esta comunicación analiza cómo se consideran estas dos modalidades –relacionadas entre sí en función de los sujetos destinatarios y de la dependencia administrativa– en la LEN y en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), la orientación que esta concepción les imprimió a las políticas del Ministerio de Educación de la Nación y las posibilidades que habilitó para las jurisdicciones, particularmente en Córdoba. Asimismo, en el marco de un contexto socio político, económico y cultural opuesto al que le dio origen y de

los indicios que la actual política educativa ofrece, se interroga sobre las vicisitudes posibles de esta normativa.

Para su elaboración se retoman resultados de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”² y de la investigación “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a justicia”.³

En primer lugar, refiere al lugar que ocupan ambas modalidades en la LEN y en las Resoluciones del CFE, luego analiza su incidencia en las políticas nacionales y jurisdiccionales para el sector y finaliza con algunos interrogantes acerca de la pervivencia de la concepción que la LEN asume para la educación en el actual contexto socio político.

La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la normativa vigente y en la política educativa

La política educativa, entendida como las acciones y omisiones del Estado (Oszlak, 1984) en relación con la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos, desarrollada en la década de 2000 para ambas modalidades, es fruto de un proceso acumulativo que precede a la LEN. Pero esta ley y la normativa posterior fueron centrales en ese recorrido, de allí la importancia de efectuar un análisis detallado.

A fines de 1999 el gobierno de la Alianza para la Educación, la Justicia y el Trabajo reinstaló el tema de la EPJA en la agenda pública bajo una concepción distinta a la que le imprimió la Ley Federal de Educación N° 24.195. En el breve período de gobierno de esa coalición se realizaron esfuerzos tendientes a redefinir políticas de estado para la EPJA respecto a formas de gestión y organización curricular e intentos de democratizar la modalidad, aunque realizados con la normativa de la reforma neoliberal (Rodríguez, 2008).

Según esta autora, en la gestión de gobierno del presidente Kirchner se reorientó el rumbo del país y se sentaron nuevas bases para la educación general, la formación profesional (FP) y la EPJA a través de las Leyes de Financiamiento Educativo N° 26.075/05 y de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Ambas leyes apuntaron a fortalecer el papel del estado nacional en la dirección de las políticas, garantizar el financiamiento educativo en las jurisdicciones y recuperar la formación para el trabajo desde la esfera pedagógica. Sin embargo, si bien las políticas habían recuperado parcialmente el protagonismo y la responsabilidad de los Estados provinciales y del Estado nacional, no se había asumido la atención de los jóvenes y adultos con déficit educativo de manera prioritaria ni existían ámbitos federales de diseño específico,

² Realizada en la Universidad de Barcelona entre 2011 y 2013, bajo la dirección de la Dra. Ana Ajuste. La comparación se basó en análisis documental, entrevistas semiestructuradas a actores clave, grupo de discusión y observación en algunos centros educativos para adultos.

³ Acceso a derechos y a justicia en el espacio carcelar, dirigida por Ana Correa y codirigida por Alicia Acin, con sede en el CIFYH y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica-UNC 2016-2017, con base en un diseño cualitativo.

a raíz de lo cual, cada provincia implementaba sus políticas, sin contar con lineamientos ni orientaciones comunes.

A partir de la sanción de la LEN, la educación se constituyó en una prioridad nacional y una política de estado al que le compete la responsabilidad indelegable de garantizarla para todos los habitantes, y el estado nacional fija la política educativa a fin de consolidar la unidad en el país.

Entre los fines y objetivos de la política educativa, la LEN refiere a la educación permanente, al desarrollo de las capacidades y oportunidades de estudio y aprendizaje necesarios para la educación a lo largo de la vida, así como al acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los niveles del sistema educativo, para lo cual se asegura la gratuidad de los servicios de gestión estatal.

Asimismo, la LEN reestructuró el sistema educativo en cuatro niveles y ocho modalidades, entendiendo por tales:

[las] opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos, que atienden requerimientos específicos de formación y particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales a fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (art. 17).

El carácter de modalidad que la LEN otorga a la EPJA marca una diferencia sustantiva con el de régimen, que establecía la Ley Federal de Educación, y ella radica en que una modalidad es considerada *parte de la educación común*, más allá de las adecuaciones que se realicen según los destinatarios y los contextos. En cuanto a las modalidades objeto de análisis, la EPJA está contemplada en los Art. 46 a 48 del Cap. IX y la Educación en Contextos de Privación de Libertad en los Art. 55 a 59 del Cap. XII.

La finalidad de la EPJA es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación durante toda la vida. A tal fin, recomienda la articulación de los programas y acciones de EPJA del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las jurisdicciones con otros Ministerios, la vinculación con el mundo de la producción y el trabajo, y una organización curricular e institucional que favorezca ese propósito.

La finalidad de la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad a fin de promover su formación integral y desarrollo pleno. Así, los objetivos enfatizan el derecho de las personas privadas de libertad a la educación y a la capacitación técnico profesional en cualquiera de los niveles y modalidades, a participar en manifestaciones culturales, artísticas, físicas y deportivas, y remarcan la contribución de la educación y la cultura a la inclusión social de las personas privadas de libertad.

Las disposiciones de la LEN se especifican en las Resoluciones CFE N° 118/2010 y N° 127/2010. La importancia de esta normativa reside en los lineamientos que instaura para el

conjunto del país, como todas las Resoluciones del CFE, ofreciendo un marco común a partir del cual las jurisdicciones delimitan las políticas, según sus atribuciones.

Lineamientos políticos de la Resolución CFE N° 118/2010

Esta Resolución aprueba los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, referidos a: la especificidad, la organización de la modalidad y un marco general para futuros diseños curriculares.

El Documento Base define educación permanente, igualdad y equidad, calidad, formación integral, sujetos, organización de la modalidad y vinculación con el contexto, considerados aspectos clave para reafirmar la construcción de la especificidad de la modalidad. La educación permanente, orientada a incentivar el interés y el deseo por el estudio, desde un enfoque crítico, problematizador y emancipatorio, es la noción que propone para los centros y las políticas educativas para jóvenes y adultos, a fin de superar la perspectiva compensatoria.

Es responsabilidad del Estado promover la igualdad y la equidad, no desvinculada de la calidad, y esto se relaciona con el financiamiento y las estructuras formativas. La calidad se define por el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos destinatarios y la incorporación de herramientas de análisis, crítica y transformación de la sociedad en la propuesta curricular. Por ello, enfatiza la formación integral orientada al desempeño social, al ejercicio pleno de la ciudadanía y al acceso a estudios superiores o la orientación hacia un campo profesional/laboral.

El documento reconoce, asimismo, la heterogeneidad de experiencias vitales, expectativas, motivaciones y necesidades respecto del aprendizaje, y promueve la integración de saberes construidos en esas experiencias y en la educación no formal. Subraya una trama social compleja como condicionante de la interrupción de la escolaridad o la falta de acceso a ella, en lugar de responsabilizar a los estudiantes, y promueve una educación basada en la confianza de los sujetos, en lo que pueden aportar para sí y para su comunidad.

En cuanto a la organización de la modalidad, considera a la escuela como ámbito significativo de formación y socialización y lugar privilegiado para desarrollar proyectos orientados a transformar la realidad. Propone un modelo institucional inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos, vinculado con el entorno y sustentado en la participación democrática de todos los actores. Por ello, caracteriza a los centros educativos de adultos como instituciones abiertas al contexto, flexibles en la organización de espacios y tiempos, de calidad en cuanto a la relevancia de los saberes, con un régimen académico y de convivencia específicos y que atiendan a las otras modalidades del sistema educativo.

En el documento Lineamientos Curriculares se promueve el vínculo de los proyectos educativos con los sectores laborales o de pertenencia de los estudiantes, las articulaciones entre las distintas modalidades y la eliminación de las barreras formativas entre las ofertas de las jurisdicciones. A su vez, se plantea educar en la diversidad con relación a las culturas

regionales o sectoriales, entendidas como manifestaciones particulares de la cultura nacional, bajo el principio de educar para lo mismo.

Propone un diseño de currículo modular, basado en criterios de flexibilidad en tiempos y espacios, y apertura a la realidad de los estudiantes a fin de contextualizar los contenidos de enseñanza. El enfoque de aprendizaje se basa en el desarrollo y construcción de capacidades, como alternativa a la estructura escolarizada en las versiones enciclopedista o de logro de competencias. Los ejes fundamentales de la propuesta curricular –interacciones humanas en contextos diversos, educación como fortalecimiento de la ciudadanía, y educación y trabajo, entendido como factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano para el desarrollo de una sociedad más justa, solidaria y humana– son claves desde el punto de vista social, económico y político.

Lineamientos políticos de la Resolución del CFE N° 127/2010

Esta Resolución aprueba el documento “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”. Dicha modalidad comprende a personas involucradas en procesos judiciales alojadas en tres tipos de instituciones de encierro: unidades penales, institutos cerrados para jóvenes y adolescentes acusados de la comisión de delitos, y centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada.

El título expresa la idea que vertebra la política para la modalidad: que la educación de las personas privadas de libertad es parte de la educación común que el sistema educativo ofrece para todos los ciudadanos, a diferencia de la educación regida por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660, considerada parte del tratamiento penitenciario. En esa ley la educación como derecho en última instancia se subordinaba al tratamiento penitenciario y vestigios de esto aún perviven pese a lo que estipula su modificatoria, la Ley N° 26.695 (Acin & Madrid, 2015). Por esto, el documento propicia que se revise la concepción de la educación como parte del tratamiento o un beneficio que se otorga discrecionalmente y determina que en todas las unidades de detención del país las ofertas educativas de los niveles obligatorios y los docentes a cargo dependen de los sistemas educativos. Atendiendo a esas consideraciones, la función de la escuela en estos contextos es ayudar a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en el ámbito personal, emocional y social, a partir de concebir a los detenidos como sujetos de derecho.

El documento aclara que las ofertas educativas de los niveles obligatorios no se diferencian de las escuelas externas a fin de garantizar la calidad educativa y la continuidad de los estudios, independientemente de las adecuaciones relacionadas con la especificidad del contexto, tales como incorporar estudiantes durante todo el año a fin de destinar el mayor tiempo posible a la educación mientras permanecen detenidos. Asimismo, que el derecho a la educación comprende a los trabajadores de la seguridad mediante su participación en las ofertas educativas externas de la modalidad EPJA y propuestas de capacitación sobre

ciudadanía y derechos humanos, cuestión clave dada la función que ejercen y el sector social del cual provienen.

Incidencia de la normativa vigente en las políticas nacionales y jurisdiccionales de EDJA

¿Cuáles son las derivaciones de la normativa analizada en las políticas implementadas en la década de 2000 en la EPJA y en contextos de privación de la libertad?

Cabe señalar el rol del estado nacional en la definición de orientaciones federales relativas a ambas modalidades. Ello se tradujo en la creación de unidades gubernamentales encargadas de la cuestión –Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro– que trabajaron en estrecha relación con las autoridades jurisdiccionales. Asimismo, en el diseño y financiamiento de políticas, planes y programas por parte del Ministerio de Educación de la nación vehiculizados a través de los Ministerios provinciales.

En las jurisdicciones cuyos sistemas educativos cuentan con menor financiamiento y escaso desarrollo, las políticas y los programas nacionales constituyeron el eje de las políticas provinciales, mientras que en otras como Córdoba significaron un respaldo a iniciativas propias ya implementadas o a desarrollar, además del financiamiento para los planes y programas.

A modo de ejemplo, los debates generados en la Mesa Federal de EPJA abonaron las discusiones que sustentan el cambio curricular para la educación secundaria presencial en la provincia. Las capacitaciones docentes que acompañaron la puesta en marcha de los currículos de la modalidad y la determinación de opciones de cursado semipresencial y de terminalidad educativa en el Nivel Primario, además del secundario para el que ya existía, recuperan algunos aspectos de la Res. N° 118/10. Asimismo, acorde a esa Resolución y a otras del CFE, se elaboró un nuevo Régimen Académico, plasmado en la Res. 001/15 DGEJyA-DIPE para la educación primaria y secundaria presencial.

En cuanto a los planes y programas, se destacan varios de distinto orden y alcance que han tenido incidencia en Córdoba. Ellos son: el Plan FinEs, fundamentalmente en la versión deudores de materias, los Planes de Mejora Institucional, el Programa Nacional Parlamento Juvenil Mercosur, el Programa Nacional de Ajedrez Educativo (viabilizado a través del Programa Provincial homónimo)⁴ y el Plan Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, implementado para todos los docentes de la modalidad EPJA con contenidos y actividades específicas. Según su finalidad, esos Planes y Programas se orientaron a: la terminalidad educativa; la implementación de proyectos para la transformación del modelo pedagógico institucional de la educación secundaria; la formación ética para los estudiantes apuntando a producir una conciencia solidaria, plural y respetuosa de los derechos humanos; la promoción en el ámbito escolar de un juego escasamente conocido por los estudiantes que

⁴ Dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.

contribuye al desarrollo del pensamiento estratégico; y la formación docente a gran escala, con impacto a nivel institucional.

Respecto a la educación en contextos de privación de la libertad, el principal efecto de la transferencia de competencias del Ministerio de Justicia al Ministerio de Educación fue inaugurar la educación en prisiones, centros socio educativos y centros de tratamiento de adicciones bajo la concepción de la educación como derecho. Gutiérrez (2012, p. 240) sintetiza sus implicancias en “despegar a la educación en la cárcel de lo carcelario”; y, de este modo, que la educación no esté atada al tratamiento, que en el espacio de la escuela y mientras el interno esté en clase sea un alumno, que la autoridad resida en el docente, no en el guardia, y que el rol docente sea incompatible con el de agente penitenciario. Vinculado a ello, se produjo una ampliación de la cobertura educativa en las prisiones abarcando también a los procesados, quienes representan aproximadamente el 65% (Rangel, 2018) de la población en las cárceles provinciales.

Finalmente, a fin de acompañar los cambios que propone la Res. 127/10, en 2008 el CFE aprobó el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior Educación en Contextos de Encierro, que ofrece herramientas pedagógicas específicas a los docentes en ejercicio para su desempeño en la escuela al interior de esos contextos.

En Córdoba, en virtud de una de las opciones que esa normativa propone, se creó la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro dentro de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, para ocuparse de los aspectos inherentes a la educación en estos contextos; entre ellos, coordinar y afianzar la educación en establecimientos penitenciarios y en centros socio educativos que se ofrecía desde 2003/2004 y la capacitación a los docentes a través del Postítulo, ampliado también a integrantes del Servicio Penitenciario.

Por efecto de la extensión de la obligatoriedad escolar, se inició la educación secundaria en la mayoría de los anexos educativos en los establecimientos penitenciarios. A su vez, la extensión de programas nacionales favoreció el acceso a bienes educativos y culturales antes impensados en estos contextos. Se incorporaron bibliotecas en todas las unidades penales e institutos de adolescentes, con la provisión de recursos materiales y capacitación para los docentes bibliotecarios (designados por el Ministerio de Educación provincial) abiertas a todas las personas privadas de libertad sin exigencia de que asistan a la escuela. Se abrieron Centros de Acción Juvenil (CAJ) en las unidades para jóvenes dentro de los establecimientos penitenciarios y en los centros socioeducativos que alojan a adolescentes bajo control penal y, en algunos anexos en contextos de encierro, se implementaron coros del Programa Orquestas y Coros Infantiles para el Bicentenario.

En síntesis, tanto el marco político como las acciones desarrolladas representaron un giro sustantivo en las políticas para la EPJA y en contextos de encierro. No obstante ello, los aspectos insuficientes de algunas de esas acciones y de las dificultades en el acceso a la educación que aún persisten en contextos de privación de libertad, y en el medio externo

señalados por diferentes autores y en trabajos propios o en coautoría (Acin & Madrid, 2015; Acin, 2016; Acin, Castagno & Madrid, 2016).

Interrogantes en el nuevo escenario político del país

La asunción al gobierno de la coalición Cambiemos configuró un escenario orientado a construir otro modelo de sociedad y de país, con retorno a políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político, y fuerte hegemonía cultural y comunicacional.

Respecto a las modalidades objeto de análisis, en el primer año de gobierno de esta coalición primó una suerte de indefinición en la EPJA, expresada en cambios de las autoridades de la Dirección, no así en la Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro cuyas autoridades permanecieron. Tras las demoras y falta de definición inicial, los programas nacionales en términos generales continuaron, aunque con cambios de orientación, y disminuyeron las convocatorias a las Mesas Federales.

Posteriormente, la reestructuración del Ministerio de Educación y Deportes implicó la disolución de esas unidades gubernamentales. Fuentes orales señalan que no se han designado autoridades para la EPJA y el personal habría sido incorporado a Formación Profesional en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Probablemente la acción más relevante en la actualidad es la articulación EPJA y FP (que comprende a la EPJA y a la educación en contextos de privación de libertad) en virtud de la Res CFE 308/16. En Córdoba la articulación se incrementó en numerosos centros educativos, continuando acciones iniciadas en 2014, y extendiéndose a todos los anexos en contextos de privación de libertad.⁵ Si bien esta articulación es valorada porque supone mejores condiciones de los egresados de ambas modalidades para afrontar un mercado de trabajo altamente selectivo, especialmente para quienes tienen antecedentes penales, no es sencilla de concretar.

Para finalizar, a juzgar por definiciones de política educativa general y de iniciativas como el Plan Maestro, contrarias a los principios de la LEN, cabe interrogarse acerca del rumbo futuro de esta ley ya que, después de enunciar que se fundamentan en ella y se garantiza el derecho a la educación, se proponen acciones que contradicen sus principales principios y, de haber sido aprobados, hubieran dejado sin efecto parte de su articulado.

En el documento analítico de ese Plan, realizado por docentes de carreras de Ciencias de la Educación del país, se menciona la preocupación por la perspectiva prevalente que reduce el sistema educativo a la función de “formación de recursos humanos del país y fomento de la competitividad” (p. 3) y la intención de combinarla con la que es explícita en el art. 2 de la LEN: “la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado ...” (p. 3)

⁵ Dicha articulación posibilita que los estudiantes egresen con doble certificación –la correspondiente al nivel educativo y la certificación de la Formación Profesional– y está en sintonía con expectativas de los estudiantes relacionadas con la posible inserción laboral.

Ese documento expresa, asimismo, que el desconocimiento del ordenamiento vigente se extiende a distintas áreas. Por ejemplo, en la sección dedicada a educación y trabajo (capítulo 6 del PEM) no hay referencias a la Ley 26.058 de Educación Técnico-Profesional y sus instrumentos, ausencia que genera interrogantes sobre su futuro. En el mismo sentido se interpreta la ausencia de referencias del PEM sobre las modalidades que establece la LEN, entre ellas la educación intercultural bilingüe o la educación de jóvenes y adultos. Y concluye que "...definir políticas –como lo hace el PEM– ignorando las modalidades parece constituir un desconocimiento de la LEN." (p. 4)

En función de lo expuesto, se considera central promover la difusión y concientización de los docentes de todos los niveles educativos, trabajadores de la cultura y legisladores sobre el contenido de la LEN a fin de preservar esta normativa. No obstante las críticas que hayamos efectuado y continuemos haciendo respecto a las omisiones del estado o de las acciones incumplidas respecto a sus definiciones, ésta constituye una plataforma básica para exigir el respeto al derecho a la educación, cuya anulación profundizaría la tendencia a desandar el camino costosamente transitado en los últimos años.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. (2013). "La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)", Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en el repositorio TDX de la UB: <http://hdl.handle.net/10803/134726>
- Acin, A.; Castagno, M. y Madrid, B. (2016). La educación pública en contextos de privación de libertad en argentina y en córdoba: balance de una década. En Beahares y Rodríguez Giménez (Orgs.). *VII Encuentro Internacional de Investigadores de políticas educativas* (pp. 17-24). Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Acin, A.; Madrid, B. (2015). Acceso a la educación en el espacio carcelar: entre la ampliación y las barreras que se interponen. *CD-ROM IX Jornadas de Investigación en Educación "Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa"*.
- Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir en Mariano Gutiérrez (Comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (pp. 231-258). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Oszlak, O. (1984). *Teorías de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- Rangel, H. La situación de la educación en las cárceles de América Latina: su importancia para la democracia y los derechos humanos en el continente en Elionaldo Fernandes Juliao (org.) *Políticas de Educacao nas prisoes da América do Sul* (pp. 39-56). Jundiaí: Paco Editorial.

Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. México: CEAAL-CREFAL.

Documentos oficiales

Argentina. Consejo Federal de Educación. Res. CFE N° 308/16. *Criterios de orientación para la articulación entre FP-EPJA* (noviembre de 2016).

Argentina. Consejo Federal de Educación. Res. CFE N° 118/10. *Educación permanente de jóvenes y adultos-Documento Base y Lineamientos curriculares para la EPJA* (septiembre de 2010).

Argentina. Consejo Federal de Educación. Res. CFE N° 127. *La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional* (diciembre de 2010).

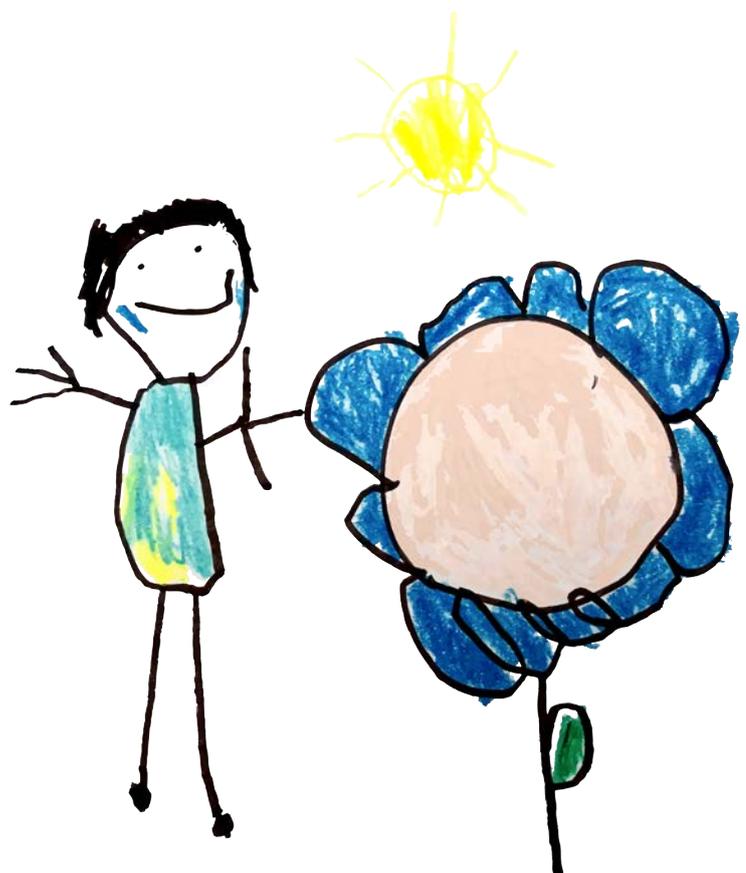
Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195. BO núm. 27.632, p. 1. (1993).

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 (2006).

Argentina. Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad. (julio de 1996) y Ley 26.695 Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad (junio de 2011).

Argentina. *Análisis sobre el denominado “Plan Educativo Maestr@” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación*. Documento elaborado por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales (mayo de 2017).

INCLUSIÓN Y AMPLIACIÓN DE DERECHOS: UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS



Dibujo de Zoe Alma Mirta Rojas, 5 años, Jardín Maternal Municipal Trapito



El Plan Mejora Institucional como política de inclusión en la escuela secundaria. Representaciones sobre la condición de estudiante y los modos de acompañarla

Luisa Vecino¹
Adriana Jácome²

Resumen

La Ley 26.206 estableció la obligatoriedad de la educación secundaria quebrando su mandato fundacional ligado a la selección y legalizando otro mandato social: incluir a los y las jóvenes de sectores populares en la escuela secundaria. La década siguiente a la sanción de la obligatoriedad del nivel se vio signada por una serie de preguntas en torno a la efectiva inclusión en la escuela y los cambios y transformaciones requeridos para esto. En este trabajo nos centramos en una estrategia de implementación de la política educativa, los Planes de Mejora Institucional y su concreción institucional en cuatro escuelas secundarias de gestión estatal de un distrito del oeste de conurbano bonaerense. Analizaremos aquí las estrategias de intervención institucional y de acompañamiento de las trayectorias escolares que diferentes instituciones ponen en juego con jóvenes de sectores populares; nos detenemos en analizar cómo las mismas se sostienen en ciertas representaciones sociales sobre los y las jóvenes y sus posibilidades de sostenerse en la escuela secundaria en la actualidad.

Inclusión - jóvenes - escuela secundaria - Plan de Mejora Institucional - prácticas

¹ FISFD 21, UNTREF, Flacso. CE: luisa_vecino@yahoo.com.ar

² ISFD 21, ISP, "JVG". CE: abjacome@yahoo.com.ar

Institutional Improvement Plan as an inclusion policy in high school. Teacher's representations on the role of the students and ways to support them

Abstract

Compulsory secondary school was settled by law 26206 breaking the foundational mandate linked to selection and giving at the same time legal statement to another social commitment: the inclusion of young people belonging to popular sectors into the secondary school. The next decade following the sanction of the compulsion of the level was characterized by a series of questions around the effective inclusion in the school and the changes and transformations required by that inclusion. In this paper we center our attention on a strategy of implementation of educational politics, the Plans of Institutional Improvement and its institutional concretion in four secondary schools under state management in a district of the western conurbation of the province of Buenos Aires. We shall analyze here the strategies of institutional intervention and the accompanying on school courses which different institutions bring into play for young people belonging to popular sectors. We analyze in what way these strategies stand upon diverse social representations about young people and their possibilities to remain in secondary school nowadays.

Inclusion - young people - Plan of Institutional Improvement - practices

Introducción

La escuela secundaria es obligatoria en todo su trayecto en nuestro país desde el año 2006 a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.202 que, entre otras modificaciones (y también continuidades) en el sistema educativo nacional, establece 13 años de obligatoriedad escolar.³ Esta obligatoriedad de la escuela secundaria no es un fenómeno que irrumpe en el escenario socioeducativo, sino que es producto de un largo proceso de expansión, universalización y construcción social de su sentido y valor social; la obligación social de asistir a la escuela es antecedente necesario de la sanción de su obligación legal (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009). Este proceso se inicia con la pugna de los sectores menos favorecidos por ingresar a una institución que en un principio sólo estaba destinada a los “herederos y becarios”, a partir de mediados del siglo XX comienza lentamente a abrirse a los “invasores”, entendiéndose por éstos a los diferentes sectores sociales para los cuales la escuela secundaria no ha sido originariamente mentada (ni montada), como señala Dubet (2006).

³ La extensión de la obligatoriedad escolar data de la Ley Federal de educación (N.º 24193, sancionada en 1993), la misma modifica la estructura de los niveles educativos y establece la obligatoriedad escolar en 10 años. La LEN (N1 26.206, sancionada en el año 2006) avanza en la expansión de la obligatoriedad incorporando 3 años más -el último tramo de la escolarización secundaria-. A partir de diciembre de 2014 se extiende un año más la obligatoriedad, a 14 años, desde la sala de 4 años del nivel inicial (Ley N°27045)

Esta masificación sostenida en el tiempo también ha puesto en evidencia las debilidades y dificultades propias de una escuela secundaria organizada bajo la premisa de un currículum humanista y enciclopédico, que colocaba a la tarea de la escuela en “un espacio por fuera del mundo” o santuario, donde ser estudiante era indefectiblemente diferente a cualquier otra condición atravesada por los jóvenes. Dussel (2009) caracteriza este formato enfatizando algunas de sus aspectos nodales: rígida organización de las aulas, rituales y disciplina escolar centrada en los parámetros adultos y pensada para la formación de la élite, estructura de horarios y recreos que fragmentan el saber y desarticulación de la propuesta formativa. Sin dudas este formato nacido con la propia creación del nivel secundario, es también portador de su función selectiva. Al abrirse de manera sostenida a los nuevos o “recién llegados” su mandato fundacional ha sido puesto en debate, sin embargo, su estructura fundamental ha sido poco conmovida con este masivo ingreso de sectores menos favorecidos (Southwell, 2011). La incorporación en la escuela secundaria de los y las jóvenes que habitan contextos de pobreza estructural, particularmente urbana, ha ido creciendo de manera sostenida en los últimos 20 años, así en 1980 el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel era de 38,3%, en 1991 era de 59,3%, siendo en 2001 de 71,5% (Montesinos, Sinisi y Schoo; 2009, p. 11). Entre los años 2001 y 2010, según el último Censo Nacional de Población, el crecimiento en la tasa de asistencia en la escuela secundaria fue de 1,4% para la población de entre 12 y 14 años y de 2,2% para la población de 15 a 17 años (INDEC, 2012). Comparando las diferentes etapas podemos afirmar que se evidencia una ralentización de la escolarización de los y las jóvenes –como señalan los datos para el periodo intercensal antes señalado. Si esto se combina con altos índices de deserción y repitencia nos encontramos con que, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en el año 2010, el índice de repitencia se encontraba cercano al 10% y el de abandono en torno a un 15% según datos del Relevamiento Anual (RA) de la Diniece.

Estos datos permiten introducir la pregunta sobre este proceso de inclusión progresiva y las posibilidades reales para convertirse en universal una forma escolar diseñada para pocos y configurada en torno a fines concretos –primero como antesala de la educación superior y luego como formadora de mano de obra calificada– (Southwell, 2011). En los últimos años, ha sido la pregunta por la inclusión y el sostenimiento de la escolarización, así como la continuidad de los estudiantes entre un ciclo de la escuela secundaria y el egreso de la misma –y no sólo el acceso al nivel– lo que ha ocupado la agenda estatal y también de gran parte de la investigación social.

Nos interesa en este trabajo centrarnos en prácticas institucionales llevadas a cabo por cuatro escuelas públicas de gestión estatal, en el marco del desarrollo de un programa específico, el Plan de Mejora Institucional (PMI), que ha puesto en evidencia la necesidad de modificar el formato tradicional de la escuela secundaria, con moverlo, buscando dar cuenta que el doble proceso de inclusión y de sostenimiento de la escolarización, no se genera automáticamente a partir de una norma que expresa y regula la obligatoriedad. Desarrollaremos algunas cuestiones halladas en el marco de la investigación “La inclusión en la escuela secundaria: miradas y construcciones institucionales en torno a las

trayectorias escolares de los y las jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno”.⁴ Esta investigación se desarrolló en cuatro escuelas públicas de gestión estatal, del Nivel Secundario que atienden a jóvenes de sectores populares en el distrito de Moreno, segundo cordón del conurbano bonaerense. Las mismas han sido seleccionadas en función de su historia, su ubicación en diferentes contextos socioculturales y su estructura institucional. El campo estuvo compuesto por dos escuelas secundarias céntricas y dos escuelas ubicadas en barrios habitados por sectores populares (de la zona norte del distrito de Moreno). Una de las escuelas céntricas es un ex Nacional transferido a la órbita jurisdiccional luego de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos sancionada en el año 1991 y la otra escuela céntrica es una escuela media “histórica” creada en 1966 cuando el distrito de Moreno contaba con solo cuatro escuelas secundarias públicas. Con respecto a las dos escuelas secundarias ubicadas en barrios del distrito, la primera fue creada en una etapa de expansión del nivel, en 1988 y la otra es de reciente creación y tiene la particularidad de ser una escuela que posee jornada doble y extendida. Retomaremos aquí el análisis de entrevistas a directivos, coordinadores del PMI y profesores y tutores-talleristas de las instituciones.

El Plan de Mejora Institucional en el marco normativo

Tanto a nivel nacional como en las diferentes jurisdicciones del país se ha ido desarrollando un prolífero marco normativo vinculado a dar cuerpo y sostener la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es durante el año 2009 que el Consejo Federal de Educación⁵ desarrolla una cuantiosa normativa vinculada a regular este nivel. Entre ellas podemos señalar:

- Resolución CFE N° 79/09. Establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria.
- Resolución CFE N° 84/09. Aprueba el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”.
- Resolución CFE N° 88/09. Aprueba el documento: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”.
- Resolución CFE N° 93/09. Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”. En el anexo dispone pautas

⁴ Esta investigación ha sido aprobada y financiada por el INFD en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir en las prácticas pedagógicas” Año 2013/14. Resolución 553 SE - Número de Proyecto 1190

⁵ El Consejo Federal de Educación es el organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades (Consejo Federal de Educación. Repositorio institucional. Consultado en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54345>)

que deberán ser tomadas en cuenta para la elaboración del Régimen Académico de la Escuela Secundaria Obligatoria por parte de las Jurisdicciones.

Este marco normativo tiene la particularidad de versar sobre la noción de inclusión educativa, entendida no solo como la incorporación de los y las jóvenes a la escuela sino en el acompañamiento de sus trayectorias escolares buscando posibilitar la terminalidad de la escuela secundaria.

El diagnóstico inicial del que partimos en el análisis, siguiendo a Kessler (2014), señala que la política educativa de la última parte siglo XX ha avanzado en garantizar las condiciones para que la escuela “esté a disposición de todos”, pero no avanzó con la misma profundidad en interrogarse por los resultados desiguales que produce, colocando a los sujetos en posiciones ulteriores diferenciales ya que el incremento de la cobertura se ha sostenido junto con la perdurabilidad de desigualdades internas. Asimismo, si consideramos la expansión de la escolarización en el nivel secundario que devino de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, la misma no estuvo acompañada de la implementación de dispositivos de seguimiento para aquellos estudiantes insertos recientemente en la estructura escolar, o retenidos por más años en ella. Durante el siglo XX en Argentina, pero particularmente a partir de la última década de ese siglo, la noción de inclusión estuvo fuertemente ligada a garantizar posibilidades similares de ingreso a la escolarización secundaria a los y las jóvenes, sin revisar en profundidad sobre qué modelo organizacional y en qué cultura escolar se iban incorporando nuevos sujetos sociales. Como sostiene Viñao (2002), la cultura escolar supone teorías, principios, normas, pautas, rituales, etc., sedimentados a lo largo del tiempo; éstos operan como regularidades y reglas de juego proporcionando estrategias para integrarse en las instituciones, realizar las tareas cotidianas en ellas y reinterpretar reformas y nuevos marcos normativos para adaptarlos al propio contexto. Esta cultura escolar, a su vez, se desarrolla en un determinado marco legal y una política educativa particular. Es decir, cada cambio, reforma, nueva ley y marco regulatorio no opera en el vacío, sino que es leído e interpretado desde ciertos modos de ver y de hacer que, en algunos casos, son puestos en discusión por las reformas y cambios en la reglamentación.

En este marco nos interesa detenernos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria. El Consejo Federal de Educación (CFE) acordó en octubre de 2009, los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, que enmarcan la tarea que tienen por delante las escuelas. En el documento se indica que los instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán los Planes Jurisdiccionales, que ordenan, priorizan y promueven las decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional, cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país. Así, el Plan de Mejora será

(...) un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas que

implican, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes (Res. CFE 88/09, p. 12 - 13).

Dicho documento señala dos ejes sobre los cuales las escuelas deberán diseñar sus Planes de Mejora, uno de ellos es el de las *Trayectorias escolares* que incluye, entre otros aspectos, el pensar la incorporación de los adolescentes y jóvenes que están fuera de la escuela, la retención de los estudiantes que están en la escuela y el desarrollo de acciones de apoyo que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. Este eje también incluye la articulación con los diferentes niveles, así como la vinculación con diversos ámbitos del Estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para concretar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo. El segundo eje es el relativo a la *propuesta escolar y la organización institucional*. Aquí se incluye el fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria considerando variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos, la implementación de diversos modos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones. Es importante destacar que el marco normativo que inaugura los PMI habilita y promueve en su propia definición, la posibilidad de generar propuestas que pongan en tensión aquellos elementos del formato institucional que obstaculizan el sostenimiento de la escolarización de muchos y muchas jóvenes, sobre todo pertenecientes a las clases populares.

El PMI en las concreciones institucionales

En este apartado nos detendremos en algunos de los hallazgos de la investigación en relación a las representaciones sobre los estudiantes, la tarea de la escuela y la concreción del PMI. Miraremos los tres aspectos antes mencionados ya que consideramos que a partir de su puesta en diálogo se pueden comprender los modos particulares de construcción de los dispositivos institucionales y la organización de los recursos disponibles en los proyectos elaborados en los PMI.

En relación a los estudiantes

En primer lugar, los y las estudiantes son caracterizados como jóvenes que necesitan de adultos que se constituyan en referencia. La demanda hacia la institución pareciera estar relacionada con la búsqueda de un tipo de vínculo intergeneracional que conozca y reconozca a los estudiantes, pero también que los sostenga y acompañe. Asimismo, los docentes entrevistados manifiestan valoraciones muy positivas respecto de sus estudiantes y respecto del vínculo que estos jóvenes tienen con la escuela. Entienden que sus escuelas han logrado constituirse como espacios de referencia y de construcción valiosos para ellos. No obstante, podemos señalar la presencia de una mirada compensatoria que busca ofrecer

desde la escuela aquello que otras instituciones y adultos, que son parte de la vida de los y las jóvenes, no ofrece. En este sentido la idea de “acá tienen alguien con quien hablar” denotaría una posición diferente de estos adultos en relación a aquellos de otros ámbitos.

Sabemos que hay chicos que eligen la escuela porque no pueden estar en su casa, porque tienen algún conflicto ya sea de abuso, que con tal de no estar en su casa eligen estar en la escuela. (Directora)

Hay una lectura compartida por los adultos de las diferentes escuelas analizadas con respecto a las dificultades que los y las jóvenes poseen en relación a constituirse como estudiantes. Estas dificultades se ponen de manifiesto, según ellos, en las bajas calificaciones trimestrales y en la cantidad de materias que deben acreditar en las fechas de exámenes de diciembre y marzo, con sus consecuencias directas de repitencia, sobreedad y riesgo de abandono.

Los chicos es como que tienen otro nivel de atención, no pasa como nos pasaba a nosotros que no necesitábamos ni maestra particular y el docente tiene otro nivel de explicación pienso yo. Y entonces necesitaron un apoyo específico de alguien que los ayude a avanzar y mucha deserción. Están como desamparados, entonces esta es una ayuda importante. (Coordinadora PMI)

Será sobre este diagnóstico que se sostendrán y fortalecerán las estrategias de trabajo que las diferentes escuelas se plantearán en relación a qué hacer con el PMI. Es decir, los estudiantes eligen estar en la escuela, se esfuerzan para sostenerla, pero tienen muchas dificultades académicas que sortear que son visualizadas como dificultades propias de los estudiantes.

En relación a las tareas de la escuela

La escuela, tal como venimos planteando, se presenta como reparadora de los vínculos primarios fracturados, como instancia de inscripción social y como espacio de reconocimiento. La propuesta escolar, en este marco, se orienta a extender el horizonte de posibilidad del futuro de estos jóvenes sobrepasando el destino supuestamente determinado por su origen social. Se desarrollan prácticas institucionales que posibilitan la participación de los estudiantes en diversas propuestas formativas (Jóvenes y Memoria, Escolarte, Parlamentos Juveniles, CAJ), con el propósito de acompañar sus trayectorias escolares poniendo en tensión la idea de “fracaso escolar” y resignificando los sentidos de la escuela. Todos ellos generan nuevas dinámicas en las instituciones, otros modos de agrupamientos e incorporan temáticas vinculadas a los intereses de los y las jóvenes, rompiendo con la histórica dicotomía escolar que separa al estudiante del joven.

Existe una fuerte preocupación, en los directivos y coordinadores de PMI entrevistados, en relación a los saberes que la escuela efectivamente transmite. Todos ellos se cuestionan

qué aprenden realmente los estudiantes y qué herramientas construyen en sus recorridos por la escuela secundaria. Manifiestan que más allá de lo plasmado en el curriculum prescripto, las prácticas reales de enseñanza, el curriculum real en el aula denota estereotipos y prácticas carentes de sentido constructivo, donde los estudiantes repiten y reproducen información fragmentada y descontextualizada.

En este sentido, y estrechamente vinculado a las propuestas que veremos plasmadas en los PMI, surgen en las instituciones preguntas respecto de las dificultades de los y las jóvenes para transitar sus recorridos a lo largo de la escuela secundaria. Observamos que tanto los equipos directivos como los coordinadores y los profesores entrevistados entienden que la falta de compromiso docente, las propuestas de clase desactualizadas, el escaso vínculo que los profesores establecen con los estudiantes, así como el alto nivel de ausentismo de los docentes, son aspectos determinantes a la hora de evaluar los motivos por los cuales los estudiantes no aprenden.

Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia, no sé si los profesores la enseñan. Los profesores quieren que los alumnos aprendan la materia pero no sé si quieren que la amen. Entonces ahí me... me preocupa... La escuela enseña a los que quieren aprender”, el resto no, el resto no quería aprender. Lo viví como un facilismo del proceso de aprendizaje, yo también tengo ganas de enseñar a los que quieren aprender. Lo más fácil que puede haber, es el dinero más fácil ganado, sin esfuerzos y... (Director)

Como institución no le estamos dando respuesta a la comunidad, ni jornada extendida, ni jornada completa. Porque hay días en la semana, como tengo tanto ausente de profesores, que directamente tuve la decisión de decirle a los familiares que, por ejemplo, los jueves no venga 3er año porque no van a tener profesor. (Directora)

Al respecto, los directivos y profesores entrevistados comparten la dificultad que visualizan de trabajar estas problemáticas de manera colectiva, hacia el interior de los equipos docentes. Estas dificultades son enunciadas desde la organización laboral y las condiciones de trabajo: falta de espacios compartidos, muchos profesores con poca carga horaria en la institución, imposibilidad de encuentros de trabajo coordinados y un alto nivel de ausentismo docente. Sin embargo, en general, todas estas cuestiones no son visualizadas como dificultades estructurales de la organización de la escuela secundaria agudizadas en un contexto de inclusión educativa, sino que son interpretadas en términos de los comportamientos individuales de los sujetos: profesores comprometidos/no comprometidos, responsables/no responsables, interesados/desinteresados.

En relación a la concreción del PMI

La normativa vinculada a este Plan previó dos ejes de trabajo: el acompañamiento de las *Trayectorias escolares* y la revisión de la *propuesta escolar y la organización institucional*. Ninguna de las escuelas investigadas trabajó sobre este último eje. La implementación del

PMI buscó impactar sobre una gran preocupación de directivos y profesores y un punto nodal de la escuela secundaria: la repitencia, la sobreedad y el abandono.

Como estrategia central los dispositivos generados en el marco del PMI, se establecieron clases de apoyo y tutorías para los estudiantes con dificultades en la cursada de las materias y para las instancias previas a las fechas de exámenes. Las mismas se desarrollaron en horarios a contra turno de las clases o los días sábados. La modalidad de trabajo se caracterizó por un acompañamiento más personal e individual en el marco de grupos reducidos donde se vivencian otros modos de aprender y avanzar en los aprendizajes. En algunas situaciones los profesores de las materias sugieren a los estudiantes la asistencia a estas clases de apoyo, como forma de favorecer el proceso de aprendizaje y evitar que se “lleven” la materia y en otras situaciones son los mismos estudiantes que deciden acercarse al espacio.

El programa le permite al chico acercarse a la materia desde otro lado, el plan mejoras es otro espacio, después esto le permite dentro del aula acercarse a la materia desde otro lugar. Igual juegan mucho las relaciones interpersonales (Coordinadora PMI)

A diferencia de las prácticas tradicionales en las que el docente es el poseedor del saber y su tarea consiste en transmitirlo, estos modos de enseñar y aprender ponen el acento en las tareas que los estudiantes deberán hacer para apropiarse y construir conocimiento. Esta cuestión, sumada a los vínculos respetuosos y cercanos entre profesores y alumnos, han sido dos elementos que los docentes vinculados a estos programas enfatizan y que manifiestan no son prácticas sostenidas por los profesores en los espacios de clase habituales.

A modo de cierre

Si bien los nuevos dispositivos que surgen desde los PMI no cuestionan el modelo academicista y meritocrático propio de la escuela secundaria moderna (Montes y Ziegler, 2012) sino que operan sobre sus consecuencias (atender a los y las estudiantes que no logran buenos resultados en él), el desarrollo y puesta en marcha de los mismos comienza a poner en discusión, al interior de las instituciones, prácticas de enseñanza naturalizadas. En este sentido y a pesar que las escuelas no han priorizado trabajar desde el PMI en la mejora de las condiciones institucionales para enseñar y aprender, este programa puso en la agenda institucional la pregunta por los que no aprenden y la necesidad de revisar modos de abordar la repitencia y el abandono. Si bien las respuestas ensayadas en las escuelas analizadas tendieron a poner la mirada sobre las supuestas dificultades de los y las jóvenes fue imposible que no aparecieran en este entramado las preguntas por las prácticas docentes y por las modalidades de enseñanza instaladas en el aula, así como por la forma de organización

escolar y el régimen laboral docente como fuertes condicionantes para generar mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Nuevas prácticas puestas en marcha en el marco del PMI, tales como trabajar simultáneamente con estudiantes de diversas edades y cursos, desarrollar la tarea desde la modalidad de “taller” o concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza ofreciendo insumos al docente para ajustar y redireccionar la misma, comienzan a hacerse presente en el entramado institucional, en simultáneo con el aula organizada por años y la enseñanza simultánea. Esto pone en evidencia que otros modos de enseñar y aprender son posibles y que otras modalidades de estar en el aula y de transitar la escolarización favorecen, sostienen y acompañan a los y las estudiantes en su experiencia escolar y en su constitución como estudiantes de educación secundaria.

Referencias bibliográficas

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Montes, N. y Ziegler, S. (2012) La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.

Montesinos, P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la Educación secundaria*. Ministerio de Educación. Serie La educación en debate / N° 6.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (Directora), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario: Homo Sapiens.

Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (Capítulo 4). Madrid: Morata.

Kessler (2014) Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013 (Capítulo 3). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Dussel, I. (2009) La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras*. Buenos Aires: Manantial.



Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales

Guadalupe Molina¹

Resumen

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), busqué 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 del Programa 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 12 años de la sanción de la Ley 26.150 espero que este trabajo contribuya al registro y discusión de las distintas temporalidades y contextos que atraviesan al Programa de ESI como política pública, las instancias intermedias de la burocracia local y los sujetos quienes desde trayectorias particulares disputan la ampliación de derechos.

Política - educación sexual - Córdoba

¹ Doctora. FFyH y FCS, Universidad Nacional de Córdoba. CE: laguadamolina@gmail.com

Integral Sexual Education Program in Cordoba: initial moments

Abstract

This work offers for consideration some advances of an exploration and analysis process referred to the implementation in Cordoba of the Integral Sexual Education Program (ESI), to show peculiarities at the local level in the disaggregation of new policies.

Using as a frame work the project “Debates, controversies and proposals about sexual education in Cordoba at the beginning of the XXI century” (CONICET Posdoctoral Scholarship, 2012-2014) I searched to reconstitute, by means of interviews in deep and document analysis, how the ESI Program started in the province; who participate, how is the relationship with the national government, challenges, achievements and difficulties. The voices of the first members of the team that started the first steps of the ESI Program in Cordoba are relevant in to reconstitute this process and make possible to test differences lines of analysis about cross-linking between sectarian interests, pedagogical proposals and political practices.

More than 12 years after 26150 Law approval I hope this work will contribute to register and discussion of different temporalities and contexts in the implementation of ESI Program as a public policy, the intermediate circumstances of local bureaucracy and the subjects whose contest the extension of rights.

Policy - sexual education - Córdoba

Presentación

En este escrito quisiera compartir algunos datos de un proceso de indagación referido a la implementación del Programa ESI en Córdoba y las disputas que este generó.² 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.

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 histórico etnográfica se realizan destacables aportes para reflexionar en tono a 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.

² 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.

La “Educación Sexual Integral” en Córdoba

La Ley 26.150 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 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 o en cada escenario; qué efectos tendrá la política, qué espacio de maniobra tendrán los actores. Solo la posibilidad de contextualizar e historizar esa relación entre políticas y prácticas dará contenido específico a lo que Ball denomina una “complejidad localizada” (2002, p. 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, p. 24)

Para el caso que nos ocupa cabe preguntarnos ¿Cuál es la “acción social creativa” desplegada en el contexto cordobés en torno a la ESI en los años posteriores a 2006?

Si hacemos un poco de historia, podremos precisar que Córdoba no se ha caracterizado por un posicionamiento progresista respecto al reconocimiento de la llamada “sexualidad integral” y la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos. Así, por ejemplo, la ya derogada Ley provincial n° 8535/1996 de creación del Programa de Salud Reproductiva y Sexualidad contemplaba varios puntos que se vetaron por decreto casi inmediatamente después de que esta normativa fuera aprobada en su momento, entre ellos la entrega gratuita de métodos anticonceptivos en los servicios públicos de salud y la “invitación” al Ministerio de Educación y Cultura a incluir en la currícula de nivel medio contenidos de los programas sobre reproducción y sexualidad.

Será recién a comienzos del siglo XXI, luego de la sanción de la ley que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable³ que esta impronta de articulación entre las áreas salud y educación tendrá mayor fuerza, mediante el aliento a definir propuestas de educación sexual. Por su parte, la ley de educación de la Provincia de Córdoba del 2010 (Ley 9870) señala entre sus objetivos: “Brindar conocimientos y promover valores que contribuyan

³ A principios del siglo XXI se sanciona la Ley Nacional n° 25673/2002 y el Decreto Nacional n° 1.282/2003 que reglamenta la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

a una educación sexual integral, conforme a lo establecido por la Ley Nacional N° 26.150” (Artículo 4, inc. j).

A pesar de estos cambios normativos, sectores católicos conservadores, antagonista de la perspectiva liberal laicista, han tenido (y aún tienen) profunda injerencia en el carácter que adquiere la implementación (o no) de estas políticas (Rointenburd y Abratte, 2010). Viejos debates se actualizan una y otra vez. Así, en momentos de discusión de la reforma educativa de 2010 a nivel provincial, 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, p. 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.

Ello debe inscribirse, a su vez, en un contexto nacional en el que la separación iglesia-Estado constituye un propósito inconcluso. La disputa-alianza entre el Estado y la Iglesia tiene larga data, se enlaza a los orígenes del Sistema Educativo Argentino y, a diferencia de otros países de la región, continua aún hoy. Este hecho no solo demuestra la persistencia del poder de sectores conservadores intransigentes, sino la conveniencia que para el Estado argentino ha tenido la iglesia como fuente de adoctrinamiento, de imposición de los vectores de la vida cotidiana y el sentido común (Puiggrós, 2017).

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 en Córdoba, pueden apreciarse presiones desde sectores católicos presentes y/o afines con el gobierno provincial en aquel momento.⁴ Una profesional integrante del equipo técnico del Ministerio comenta:

CR: 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...⁵

⁴ 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.

⁵ Este y otros fragmentos de entrevistas corresponden al trabajo de campo desarrollado entre 2013 y 2014. Las mismas fueron realizadas con integrantes del Programa ESI de Córdoba.

Varias de las integrantes de ese primer grupo reconocen la injerencia de la iglesia en el gobierno local. Ello limita y censura las 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 y pulió en la marcha sus propósitos e intenciones, en el marco de fluidas relaciones con casi la totalidad de las jurisdicciones.⁶ Tal como plantea Ball los autores de la política buscan controlar el significado de sus textos y lograr una “correcta” lectura.

En Córdoba, en 2007, un grupo de técnicas provenientes de distintos programas (Programa Convivencia, Programa Familia y Comunidad) dentro de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, conforma una “Comisión interdisciplinaria e interprogramática de ESI” que 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. 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.

CB: 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?

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.

⁶ En los casos de Santa Fe, San Juan y la CABA el Programa Nacional ESI no articuló con estas jurisdicciones en momentos iniciales, dados los antagonismos políticos entre los gobiernos locales y el gobierno kirchnerista.

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 Organización Mundial de la Salud (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:

CR: 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 Interior⁷ 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, padres 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 de ESI 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 a escala nacional; “*esto nació muy pegado a nación*” sostiene una de las referentes locales. Un aspecto estructurante de esta relación se refiere a los recursos. En todos los casos, menos

⁷ Diario de mayor tirada de ejemplares de la provincia de Córdoba.

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 26.150 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 este breve recorrido 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, p. 83). Ellas recuerdan que, desde aquellos tiempos, “la educación sexual siempre estuvo dando vueltas porque las escuelas te lo pedían”. En los 90 aparece LUSIDA⁸ 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.

CB: ...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 Buenos Aires estaba saliendo la Ley...

Los proyectos de aquellos tiempos y el perfil profesional de quienes integran los equipos de trabajo⁹ 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

⁸ 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.

⁹ Siempre fueron equipos técnicos interdisciplinarios que reunían a Psicólogas, Trabajadoras Sociales, Pedagogas, Psicopedagogas, etc.

desarrollan distintas líneas de trabajo en torno a vivienda, salud, educación, 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.

CR: 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 súper 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, p. 28). *“Ser tibias”* o *“de súper 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 tienen entre manos: las posibilidades de motorizar la ESI, participar en la configuración de subjetividades sexo-genéricas y brindar (o no) condiciones más democráticas para 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, p. 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, 1999, p. 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.

Referencias bibliográficas

- 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.
- 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, P. (1999) “Espíritu de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”. En: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad. Tomo I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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 niños y adolescentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rockwell, R. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rointenburd, S. y Abratte, J. P. (comp.) (2010) *Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Shore, C. (2010) La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas. En: *Antípoda*. N° 10. Bogotá.



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

Silvia Kravetz¹
Alejandra Castro²
Vanesa López³

Resumen

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.

Educación - políticas de inclusión - Argentina - Brasil - Uruguay.

Educational Inclusion policies. Making sense of them in three experiences: Argentina, Brasil and Uruguay (2003-2010)

Abstract

In this paper, we work about the sense that the concept of inclusion acquired as a guiding principle of educational policies in the context of progressive governments 2003-2010 in Argentina, Uruguay and Brasil. We describe and

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: kravetzsilvia@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: alecastrosanuy@gmail.com

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: vanelopezjairala@gmail.com

analyze some educational policy programs aimed at educational inclusion in those countries based on theoretical contributions and political perspectives.

Education - inclusion policies - Argentina - Brazil - Uruguay

Introducción

En este trabajo damos cuenta de los avances sobre el sentido que adquirió el concepto de inclusión 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 perspectivas teóricas que echan luz sobre los principios de igualdad, equidad, derecho a la educación, vinculados con el principio de inclusión, descritas en trabajos anteriores. Nos pareció pertinente recuperar los aportes de Tabaré Fernández Aguerre, quien propone criterios para analizar las políticas de inclusión. El autor señala que las mismas se caracterizan por la concurrencia de cuatro elementos: 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 (2009, p. 143)

Y se interesa 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”.

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, p. 145)

Finalmente, las políticas de inclusión promueven un modelo pedagógico alternativo, que se apoya en tres pilares (2009). El currículum, roles y organización. El currículum 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. 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, recuperamos 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)*

El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), se implementó en Argentina entre los años 2004 y 2010 y lo seleccionamos 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 fue 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 señalan los criterios de distribución de recursos atendiendo al régimen de coparticipación y a la situación de escuelas y provincias que presentan los indicadores de vulnerabilidad más desfavorables.

En el texto del Programa⁴ se hace referencia a la crisis que atraviesa el país. 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, p. 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, p. 4)

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.

⁴ Documento Base del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), Ministerio de Educación de la Nación, 2004.

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, 2004, p. 4). 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. 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 básico. 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 que refieren a tensiones entre diferentes concepciones de políticas 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, de las políticas educativas de los '90; por otro lado la explicitación y posicionamiento, de la igualdad como punto de partida, el fortalecimiento de las acciones pedagógicas, la articulación de acciones entre diferentes ámbitos de las políticas públicas, la contundente definición de la responsabilidad indelegable y principal del Estado –nacional y provincial– en la garantía del derecho a la educación.

Respecto a lo anterior sostenemos que el PIIE, 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, 2009, p. 144), y, por otro lado, intenta garantizar el derecho a la educación construyendo condiciones que posibiliten la inclusión con calidad educativa (Gentili, 2007).

Por último 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 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 uno (Educación Integral. Texto Referencia para el Debate Nacional (2009).

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, dicho programa pone a dialogar las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación, y otros ministerios. 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.

Referir a Educación Integral implica, considerar la cuestión de las variables tiempo, con 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 inscripta 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.

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. Y 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.

Los objetivos 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.

Recuperando las expresiones de Tabaré Fernández Aguerre (2009) 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). 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, 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. En tal sentido, parecería que el programa 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 brasileña 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 descriptos 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”.

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 y Goyeneche, 2010).

En sus inicios, año 2005, 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 (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, es 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. 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 Organización de Sociedad Civil (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 currículum, 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 este trabajo 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, caracterizan 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, que se apoya en la variación de tres pilares: currículum, roles y organización. Las tres experiencias proponen otros modos de trabajo entre docentes y alumnos que, sin dejar de lado el currículum 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. Se promueve, además, la apertura de la escuela a talleres y actividades extraescolares como así también dentro de la propia jornada escolar extendida.

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 y, por otro lado, un fuerte posicionamiento de la acción política desde la perspectiva del derecho a la educación. En el caso del Programa Más Escuela (Brasil) se destaca el carácter integral 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” 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.

Referencias bibliográficas

- Diker, G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? En: Diker, G. y Frigerio, G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dubet, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Fernández Aguerre, T. (2009) El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay. *Revista Ciencia Política*. Vol. 19. N°1. 2009-2010

Gentili, P. (2007) *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mancebo, ME. y Goyeneche, G. (2010) *Las políticas de Inclusión Educativa: entre la Inclusión Social y la Innovación Pedagógica*. Montevideo.



Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas

Miriam Capelari¹
Fernando Nápoli²
Patricia Tilli³

Resumen

En este trabajo se presentan avances de una investigación que expande y profundiza resultados previos sobre los impactos de las políticas de tutoría en las universidades, con la finalidad de analizar la tutoría universitaria en sus relaciones con las políticas de inclusión educativa, identificando tendencias a nivel institucional, nacional y latinoamericano. El propósito es indagar sobre las configuraciones de estas políticas en sus mutuas relaciones, modalidades de concreción en la práctica y efectos generados en sujetos e instituciones en el período 2000-2017. La complejidad y multidimensionalidad del tema que se aborda incluye aportes de distintos campos disciplinares: las Políticas Educativas, los Enfoques Socioculturales, la Pedagogía y la Educación Comparada. Los avances que se presentan incluyen un análisis de enfoques teóricos sobre las relaciones entre tutoría y políticas de inclusión, y de las discusiones acerca de sus significados y efectos desde perspectivas críticas. También se desarrolla el enfoque metodológico y las categorías de análisis construidas para la investigación. La investigación es cualitativa y basada en enfoques comparados. Este estudio busca contribuir al desarrollo de conocimientos sobre la tutoría como parte de políticas inclusivas en la educación superior, en el marco de las interacciones entre contextos regionales, nacionales y locales.

Educación Superior - políticas educativas - tutoría - inclusión - configurations

¹ Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. CE: mirian.capelari@gmail.com

² Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. CE: fnap@yahoo.com.ar

³ Facultad Regional Buenos Aires, Universidad Tecnológica Nacional. CE: patriciatilli@yahoo.com.ar

Higher education inclusion policies and they relation with tutoring: national and latinamerican trends

Abstract

This paper presents the advances in a research that expands and deepens previous results about the impacts of tutoring policies in universities, with the purpose of analyzing university tutoring in relation to educational inclusion policies, identifying trends at the institutional, national and Latin American levels. The purpose is to investigate the configurations of these policies in their mutual relations, modalities of concretion in practice and the effects generated in subjects and institutions in the period 2000-2017.

The complexity and multidimensionality of the issue being addressed includes contributions from different disciplinary fields: policies in education, sociocultural approaches, pedagogy and comparative education. The advances that are being presented include an analysis of theoretical approaches about the relationships between tutoring and inclusion policies, and the discussions about their meanings and effects from critical perspectives. Furthermore, this work develops the methodological approach and the categories of analysis constructed for research. The research is qualitative and also based on compared approaches. This study seeks to contribute to the development of knowledge about tutoring as part of inclusive policies in Higher Education, within the framework of interactions amongst regional, national and local contexts.

Higher Education - education policies- tutoring - inclusion - configurations

Introducción

El rol del tutor emerge con muy diversos significados y prácticas en las universidades argentinas y otros países de Latinoamérica en el período 1999-2000. En el marco de políticas de inclusión, la tutoría adquiere fuerte presencia y proyección en políticas y programas institucionales, con la finalidad de favorecer la inclusión de los estudiantes y contribuir a la solución de problemas de ingreso, deserción y escaso número de graduados.

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas regionales, nacionales e institucionales y en la implementación de programas en las universidades, no se acompaña aún de suficientes estudios abarcativos que aborden en su complejidad las configuraciones del rol del tutor y sus impactos.

El objetivo del estudio se justifica por la centralidad que han tomado las políticas de tutoría (a nivel latinoamericano, nacional e institucional) para resolver diversidad de problemas vinculados a la expansión y masividad en la educación superior, asociados a demandas de inclusión e igualdad que apelan a intervenciones tutoriales como respuesta a las mismas. En este sentido, estudios previos (Capelari, 2017) evidencian que más del 70% de

los programas actuales de tutoría que se implementan en Argentina, se institucionalizaron como consecuencia de los procesos de acreditación de carreras de grado reguladas por el Estado.

Las políticas de tutoría en el ámbito nacional, no se constituyeron como políticas públicas, sino que se direccionaron de modo implícito, a partir de: a) la inclusión de la tutoría como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras, b) de las recomendaciones de implementar sistemas tutoriales que realizan los evaluadores de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) a las universidades para responder al problema de la deserción, y c) de la inclusión de la tutoría como un componente financiable en los planes de mejora del Estado Nacional. Estas cuestiones operaron como un fuerte direccionamiento para el surgimiento de programas de tutoría en las instituciones.

En las universidades argentinas, los cambios promovidos dieron lugar a definiciones de políticas y programas con muy diversos sentidos, propósitos y experiencias. La tutoría ha sido una de las respuestas preferidas por las instituciones para promover mejoras en el ingreso, permanencia y mayor número de graduados. Sin embargo, el análisis de sus impactos en sentido amplio (cambios duraderos y significativos, problemas que han sido resueltos), más allá de resultados inmediatos, sigue siendo un desafío para las instituciones y ámbitos nacionales, así como las incidencias de las intervenciones en relación con los propósitos de la inclusión.

En este marco, los objetivos que se proponen en la investigación cuyos avances se presentan son: a) analizar la tutoría como política educativa e inclusiva en el ámbito latinoamericano, en su implementación e impactos, abordando políticas públicas de un conjunto de países con trayectoria en el tema, desde una perspectiva comparada y sociocultural; b) identificar las configuraciones del rol del tutor en un conjunto de Facultades de Ingeniería de la Argentina, teniendo en cuenta sus relaciones con la inclusión educativa y sus logros en el aprendizaje de los estudiantes; c) profundizar en el análisis de casos institucionales específicos, abordando enfoques disciplinares y didácticos, prácticas desarrolladas e innovaciones significativas para el aprendizaje; d) producir conocimientos y metodologías asociadas a perspectivas de enseñanza innovadoras y contribuciones a la didáctica universitaria, a partir del análisis de los contextos estudiados.

Los avances que se presentan en este trabajo incluyen un análisis de enfoques teóricos sobre las relaciones entre tutoría y políticas de inclusión, y discusiones acerca de sus significados y efectos desde perspectivas críticas. También se desarrolla el enfoque metodológico y las categorías de análisis construidas para la investigación.

Antecedentes

La tutoría ha cobrado nuevos significados frente a las problemáticas que instala la masividad, consecuencia de la expansión de la educación superior, que se acompañan de debates sobre inclusión, equidad, igualdad y democratización. En el ámbito de las políticas

nacionales de distintos países de América Latina, tales como México, Perú, Colombia y Uruguay, las declaraciones de ministerios nacionales de educación y de asociaciones de universidades, refieren a la tutoría como una estrategia valiosa para resolver estos problemas. En estos contextos, la tutoría se configura como un dispositivo institucional como parte de políticas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y se desarrolla en escenarios donde confluyen políticas nacionales e institucionales, que inciden en su institucionalización (Capelari, 2014a; 2017).

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas e implementación de programas, y en los avances observados en definiciones institucionales, documentos académicos sobre el rol del tutor, y numerosas presentaciones a congresos, no se acompaña de investigaciones asociadas a los impactos de la tutoría en sus relaciones con las políticas de inclusión en toda su complejidad y amplitud.

En Argentina, desarrollos previos realizados en investigaciones sobre tutoría universitaria (Capelari y Erausquin, 2009; Capelari, 2016), han permitido avances significativos en la conceptualización del rol del tutor a través del constructo teórico *configuración*, a los fines comprender las formas particulares que asumen los significados y prácticas del rol del tutor en Argentina. A partir de categorías construidas desde enfoques socioculturales, se identificaron configuraciones con núcleos comunes de significados y prácticas. En sus conclusiones, se advierte la incidencia de los problemas y motivos en las formas de intervención que se plantean en las universidades y su direccionamiento en el tipo de impactos alcanzados. Estos trabajos se han continuado recientemente con un estudio de impactos de políticas de tutoría en ámbitos nacionales y universidades de Argentina y México, aportando conocimientos en perspectiva comparada, política y sociocultural (Capelari, 2014a; 2017). Estos avances, que incluyen la dimensión política de la tutoría y una perspectiva mayor a la institucional (nacional y latinoamericana), se continúan en esta investigación, que expande y profundiza los desarrollos alcanzados hasta el momento.

A más de una década de implementación de programas tutoriales, se considera clave el análisis regional, nacional y local, revisitando las configuraciones que adquiere el rol del tutor en la actualidad, abordando como foco la *relación entre tutoría y políticas de inclusión*. Se advierte la potencialidad de extender la mirada en clave regional y latinoamericana, considerando la existencia de problemas educativos similares y de interés común, que surgen y se instalan en las universidades públicas.

Relaciones entre tutoría y políticas de inclusión: perspectivas críticas sobre su conceptualización y efectos

La relación entre *inclusión educativa* y *los dispositivos de tutoría* como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado en distintos discursos académicos y políticos. Para pensar en esta relación, resulta fértil el planteamiento de Steiner Khamsi (2010) cuando refiere a ciertas reformas educativas que se transfieren entre contextos, que instalan el

problema y la solución de modo anticipado a través de políticas y programas educativos, y en los que sus actores deben reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones. Esto es lo que ha acontecido en gran parte de los programas de tutoría que se institucionalizaron en las últimas dos décadas, que han sido direccionados desde su génesis para responder a problemas académicos situados en los estudiantes, siendo éstos causa y objeto de intervención.

El análisis entre estas relaciones se considera importante de complejizar, indagando en profundidad la génesis de las políticas de inclusión, el entramado histórico con los dispositivos tutoriales y como se significan y concretan en los distintos ámbitos de análisis.

En particular, los significados atribuidos a la inclusión educativa en cada nivel de análisis –nacional e institucional– son necesarios de considerar por los impactos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje. Se recuperan aportes de autores que reflexionan críticamente acerca de la inclusión educativa, así como las tensiones y debates que se generan a partir de los sentidos que se le atribuyen.

Como señala Sinisi (2010), los conceptos y categorías con los que se piensa la realidad son producto de una construcción histórica, resultan de un modo de interpretar la realidad en un momento determinado. En este sentido, el concepto o categoría de *inclusión* no supone una definición única u homogénea, sino que remite a un enfoque asociado a un contexto en el que se generan y direccionan sus sentidos.

En términos de Camilloni (2008), la inclusión se ha impuesto como un auténtico lema en discursos educativos, y es necesario revisar las perspectivas teóricas sobre su sentido y las concepciones que poseen los actores que definen políticas y prácticas. La autora realiza un planteamiento crítico ante diversas definiciones presentes en discursos y documentos que destacan la importancia de atender a quienes son parte de *grupos marginados o excluidos*. A partir de conceptualizaciones de autores como Elías, Derrida, Rioux, Graham y Slee, pone en cuestión los discursos sobre *marginalidad y exclusión social, o vulnerabilidad*, advirtiendo acerca de la reproducción de relaciones centro-periferia y normalidad-desviación o diferencia. En estos discursos, lo excluido y la exterioridad, se definen desde un centro. Su planteamiento central, que se recupera en nuestro enfoque, es advertir que se trata de una relación que construyen los actores de la intervención. Según Derrida (citado en Camilloni, 2008), la teoría acerca de la inclusión es una estrategia discursiva, un juego político que no solo construye posiciones, sino desde la cual se conciben límites y fronteras, se establece dónde está el centro, quienes son los que se consideran incluibles, y desde donde se categoriza a los excluidos que deben ser atendidos en función de programas especiales. Es necesario preguntar acerca de *quiénes definen y cómo definen* la alteridad, en qué se desea incluirlos y de qué forma.

Proponemos en nuestro enfoque teórico, en línea a lo que sostienen autores como Camilloni (2008), revisar los presupuestos de la inclusión, ya que se trataría fundamentalmente de desarrollar al máximo las posibilidades de todos los estudiantes y de reflexionar sobre las acciones inclusivas y sus consecuencias. En su referencia a Graham y Slee (2008), expresa

que la cuestión no es tanto ir hacia la inclusión sino deshacer el centro desde el cual se deriva la exclusión. En definitiva, la autora sostiene que más allá de pensar en cómo incluir, es necesario abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes, evitando extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad.

Se destaca la importancia de advertir estos interrogantes al analizar acciones de intervención en tutorías que responden a la inclusión educativa. En el análisis de quienes son los incluidos y los excluidos, Booth y Ainscow (2000) señalan que la inclusión –como se concibió en sus orígenes– se asociaba a un movimiento que pretendía incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y, para el caso de los alumnos con alguna discapacidad, se pensaba que estaban incluidos porque han ingresado a la escuela común. Lo mismo podría significarse respecto de quienes conciben que la inclusión en la educación superior se logra cuando los estudiantes logran ingresar a la universidad. Si bien este podría ser un primer paso, se recupera el concepto de los autores que enfatizan que la inclusión es *un conjunto de procesos que no tiene fin*, ya que se trata de comprometer un análisis crítico sobre lo que puede hacer la institución para mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes. En este sentido, se adhiere al enfoque de inclusión que se asocia a identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos (Booth y Ainscow, 2000). Booth (citado en UNESCO, 2003, p. 7), define la inclusión como un “proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades”.

En línea a estos planteamientos, los supuestos sobre la educabilidad y el aprendizaje de los sujetos que plantean autores como Baquero desde perspectivas socioculturales (2006; 2008) contribuyen a estas reflexiones y a ampliar el enfoque sobre el tema. El autor señala que la inclusión educativa es un tema que preocupa en la actualidad porque, en muchos casos, su causa y su solución se vincula a la sospecha de que los sujetos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o pobreza puedan ser educables, es decir, posean los requisitos necesarios para aprender en las condiciones requeridas. Señala que podemos encontrar dos posiciones. Una de ellas es la concepción de educabilidad como capacidad de aprender que portan los sujetos. Estas posiciones, centradas en el déficit, tienen impactos políticos y consecuencias no siempre advertidas. Otra posición es la que focaliza *en el sujeto en situación*, y en la cual el aprendizaje se explica en función de los vínculos intersubjetivos que acontecen en las situaciones en las que participa. Se produce a través de la participación en prácticas culturales y puede definirse como los cambios que se producen en las formas de comprender y participar de los sujetos en una actividad conjunta. El aprendizaje es social, distribuido entre los sujetos, heterogéneo, múltiple y diverso en cuanto a producción de significados y conocimientos (Baquero, 2006).

En función de estos distintos supuestos –más allá de la diversidad de formas de intervención– pueden encontrarse programas tutoriales focalizados en determinadas

poblaciones pensadas desde el parámetro del déficit, con predominio de políticas compensatorias, que tienden a instalar fronteras entre sectores desiguales de alumnos. En otros casos, existen prácticas que conciben a la tutoría como un rol que enriquece y complementa el aprendizaje de todos los estudiantes, generando condiciones y posibilidades para aprender.

En síntesis, la inclusión puede ser vista como una acción destinada a los estudiantes portadores de déficits o carencias que deben ser compensadas, o bien, la misma puede ser concebida en el marco de situaciones educativas que enlazan sujetos e instituciones, y que son producto de interacciones entre tutores, docentes y alumnos, que pueden o no ser posibilitadoras de aprendizajes y desarrollo.

En este marco, los sentidos atribuidos por actores y gestores políticos a las políticas de inclusión son centrales, por los direccionamientos que imprimen a las modalidades de intervención en los diferentes programas nacionales e institucionales. Son productores de subjetividades y tienen efectos en las trayectorias y en la construcción de las posibilidades de aprender. Las prácticas siempre son expresión de principios políticos (Nicastro y Greco, 2012) y las tutorías, como políticas y como prácticas, pueden estar ancladas en muy diversos significados, por lo que deben ser analizadas en sus motivos, y en sus potenciales para abrir oportunidades y generar condiciones para aprendizajes genuinos y con sentido en la universidad.

Enfoque metodológico

La investigación aborda preguntas complejas, relacionadas con impactos de políticas que se configuran en escenarios regionales, nacionales e institucionales que interactúan entre sí, que implican significados y prácticas, trayectorias y desarrollos en el tiempo, generadores de cambios y transformaciones diversas. Para ello, se ha optado por un marco referencial que ya ha sido trabajado en investigaciones previas (Capelari, 2014b), y que entrama e interrelaciona diversas perspectivas disciplinarias, desde el cual se fundamentan las categorías de análisis y se orienta el proceso de investigación. La perspectiva epistemológica se sustenta en la aproximación al objeto de conocimiento que propone Jaques Ardoino (1991) *del análisis multireferencial*, como marco para la reflexión y la construcción de conocimientos sobre las prácticas educativas. Como señala Ardoino (1991), el marco epistémico se sustenta en una perspectiva plural y compleja, comprensiva, que parte del reconocimiento de la singularidad, particularidad y especificidad de las prácticas educativas –en este caso la tutoría y las políticas de inclusión, que requiere o impone una lectura desde distintos ángulos y referencias.

Este marco se inscribe dentro de un campo amplio e interdisciplinario de conocimientos, en que confluyen las Políticas Educativas, los Enfoques Socioculturales, la Didáctica y la Educación Comparada. Es un enfoque multidisciplinar que ha sido fructífero en trabajos previos y en esta investigación se complejiza y da apertura a nuevas dimensiones de análisis.

La metodología utilizada en la investigación se sustenta en el marco señalado y su enfoque es cualitativo. El estudio se ha diseñado según distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño se conceptualiza como de *multiniveles*, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas.

Los niveles de análisis se abordan desde una doble perspectiva: política y sociocultural. La perspectiva política e histórica permite recuperar la génesis, la trayectoria y la proyección a futuro de la tutoría, entendida como política inclusiva y como práctica de intervención en los ámbitos nacionales e institucionales en que se desarrolla.

La perspectiva sociocultural, permite profundizar en significados y prácticas en contextos situados.

En cuanto a los niveles, se consideran que son de unidades geográficas o localizaciones, ya que se han seleccionado países de Latinoamérica con definiciones de políticas inclusivas y dispositivos tutoriales asociados, a través de sus organismos nacionales de educación. En Argentina, se incluye además el nivel de análisis institucional, que comprende un conjunto de Facultades de Ingeniería de universidades públicas de gestión estatal, pioneras en la implementación de dispositivos de tutoría desde hace más de una década. Este estudio se abordará a través de un trabajo empírico, con experiencias directas en las instituciones seleccionadas. El punto de vista metodológico, fundamentado desde una perspectiva histórica y sociocultural, adquiere potencialidad por su posibilidad de poner en relación el estudio en el ámbito de las instituciones y analizar su articulación con las políticas nacionales y regionales en que se entranan y con las que interactúan.

Estos niveles se conciben como ámbitos o estructuras anidadas, permeables y mutuamente influidas, cuyas relaciones mutuas es importante comprender (Manzon, 2010). La metodología seleccionada permitirá la “posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34). El tema sustantivo que nuclea atraviesa y articula las relaciones entre los niveles mencionados incluye a las *políticas y prácticas de tutoría en sus relaciones con la inclusión educativa*.

Reflexiones finales

La investigación, con los primeros avances presentados en este trabajo, busca superar estudios fragmentados, ligados a casos específicos, y ampliar horizontes en relación con los significados y alcances logrados por los distintos modelos de intervención de la tutoría en sus vínculos con las políticas de inclusión. Se espera profundizar y expandir conocimientos y metodologías que contribuyan a reflexionar sobre la implementación de los dispositivos tutoriales en la universidad en sus relaciones con las políticas de inclusión, con contribuciones para los estudios de impacto de las políticas públicas en educación, y

con aportes a la enseñanza universitaria, a partir de las innovaciones identificadas en los contextos estudiados.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En J. Ardoino et al: *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a 'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, p. 173-181. Colección Recherches et Sciences de l'éducation, Issy-les-Moulineaux.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. 1ª. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero R., V. Pérez y A. Toscano (Comps.). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Booth, & Ainscow (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Camilloni, A. W de (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2, (1), 1-12.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: portes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Julio de 2009.
- Capelari, M. (2014a). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5 (5), 41-54.
- Capelari, M. (2014b). Perspectivas epistemológicas para la investigación de impactos de políticas de tutorías en universidades de Argentina y México. *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Curitiba, Brasil. Disponible en <http://www.relepe.org/images/721.pdf>
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor. Significados, configuraciones y prácticas*. Buenos Aires: SB Editorial.
- Capelari, M. (2017). *La tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Buenos Aires: SB Editorial (En edición).

- Erausquin, C. y Capelari, M. (2009). El rol del tutor en el Primer Ciclo de la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas. *Investigaciones en Psicología*, 2, año 2009. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.
- Manzon, M. (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación Documento conceptual. Un desafío & una visión*. París: UNESCO.

TRAYECTORIAS Y DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO: SOPORTES Y ANCLAJES PARA LAS NUEVAS GENERACIONES



Dibujo de Wendy Trinidad Gimenez, 4 años, Jardín Maternal Municipal Trapito



Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad

Luisina Zanetti¹
Dagma Schabner²
Anahí Carbó³

Resumen

En este artículo, se aborda la reconstrucción de los hitos más significativos de la trayectoria socio-educativa de una estudiante con discapacidad, estudiada en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación denominado “Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos” dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. El objetivo perseguido es problematizar los supuestos que subyacen sobre los saberes en torno a la alfabetización, las demandas curriculares al interior de los niveles y modalidades, y el rol de las instituciones escolares en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes con discapacidad. El propósito de dicha reconstrucción parte de analizar los mecanismos de exclusión e inclusión que se generan y que vivencian los estudiantes en sus procesos educativos. Estos circuitos se conforman a partir del desconocimiento de los recorridos educativos previos realizados por el educando, las construcciones alrededor de la noción de discapacidad, las diferentes formas de concebirla, y por los diversos condicionantes del entorno social y familiar que irrumpen en su escolarización continua.

Trayectorias socio-educativas - educación de jóvenes y adultos - alfabetización -
discapacidad - exclusión

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: luisij.zanetti@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: dag.schabner@gmail.com

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: anicarbo14@gmail.com

Milestones in a trajectory: Reconstruction of a student's socio-educational process from the detection of her disability

Abstract

In this article, we present the reconstruction of the meaningful milestones of the socio-educational trajectory of a student with disability, investigated for the Licenciatura en Ciencias de la Educación Final Thesis, entitled “Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en Escuelas Primarias de Jóvenes y Adultos”, directed by Dra. María del Carmen Lorenzatti.

The aim we pursue is to problematize on the underlying assumptions about the knowledge related to literacy, the curricular demands of Youth and Adults Education and the role of the educational institutions in those trajectories. In this investigation, we analyze the mechanisms of exclusion and inclusion that students with disability live in their education. These circuits are built around the ignorance about educational trajectories, the disability implications and the roles society and families plays as they intervene in her educational formation.

Socio-educational trajectories - youth and adult education - literacy - disability - exclusion

¿Por qué un análisis desde las trayectorias socio-educativas?

Proponer un análisis de las trayectorias socio-educativas parte de la posibilidad de adentrarnos a la historia de vida de los sujetos, que en este caso son el punto de partida de la investigación que guía este trabajo. El proceso de reconstrucción de las trayectorias implica mirar el presente, teniendo en cuenta el pasado, las historias de los sujetos y las significaciones que los mismos construyen, de este modo advertimos la singularidad de cada uno de los casos a investigar. Tomando los aportes de Sinisi & Montesino, las trayectorias socioeducativas son “una construcción que incluye los aspectos estructurales y las significaciones que los sujetos les otorgan” (2010, p. 5), por lo tanto, trabajar desde de la reconstrucción de las mismas nos permite interactuar con las voces de los estudiantes, los familiares y las de diversos actores que se hacen presentes en sus recorridos educativos y sociales.

El objetivo de este trabajo está puesto en reconocer algunos hitos de la vida de una estudiante con discapacidad. Haremos hincapié sobre los momentos de “paso” por las diferentes instituciones educativas a las que ha asistido la joven, avanzando en plantear algunos análisis sobre dichos hitos. Al decir de Cragolino (2006):

La reconstrucción de la historia planteada como “trayectoria” es la que permite advertir dicha variación, sosteniendo un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni

azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones (Cragolino, E. 2006, citada en Sinisi & Montesino, 2010)

Resulta pertinente detenernos sobre la relación dialéctica a la que refiere la autora y el lugar que ocupan las instituciones educativas en la vida de los estudiantes, éste se constituye como un eje que predominará en el desarrollo del presente trabajo, a partir de entender que las diversas instituciones forman parte de las decisiones, acciones y prácticas que no son azarosas y que influyen en la vida de los estudiantes con discapacidad y de sus familias, constituyendo un circuito que se funda en mecanismos de exclusión e inclusión que se genera en el paso por los distintos establecimientos y realizaciones de etapas escolares repetidas en diferentes niveles, modalidades y otras instancias no formales de educación. En consonancia, con la perspectiva sobre la cual trabajan las autoras Carmen Lera y otras (2007), citamos:

En el análisis de trayectorias es fundamental prestar especial atención a los periodos de cambio o inflexión (históricos o personales), por su repercusión en la continuidad o cambio de las trayectorias. Esto supone que existen “momentos claves” o “nudos” en la vida de los sujetos, momentos de “transición” o “paso” que ameritan una observación minuciosa para entender aquellos aspectos que resultan relevantes en el proceso de producción y reproducción social (p. 38).

Es a partir de esos momentos clave, puntos de inflexión, realizaremos este trabajo, buscando avanzar a problematizar y visualizar aquellos quiebres y rupturas producidos en su recorrido escolar.

Amparo, una estudiante de la escuela de jóvenes y adultos

Amparo es una estudiante de 27 años, perteneciente a una familia de clase media. Ella vive en una localidad cercana a la capital de Córdoba y actualmente asiste a un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos, a pocas cuadras de su casa. Su familia está compuesta por la madre y el padre, con quienes vive y es la menor de cuatro hermanos. La trayectoria socio-educativa de Amparo fue reconstruida a partir de los aportes que brindan su familia en una entrevista en profundidad, a continuación, la presentaremos organizada en torno a seis hitos.

El ingreso de Amparo a la escolaridad obligatoria: nivel inicial

Su ingreso a la escolaridad comenzó en el año 1993 en un jardín privado de la ciudad de Córdoba, el mismo en el que habían asistido sus hermanos. A esta institución fue un corto periodo y no fueron claros los motivos por los cuales le piden que no continúe asistiendo. Ante la visión institucional de que Amparo no cumplimentaba con las demandas del nivel educativo, la respuesta fue solicitar el cambio de escuela. A partir de ese momento Amparo

y su familia se adentran en el circuito de inclusión y exclusión, en medio de una persistente búsqueda por el bienestar, la educación y desarrollo de ella.

Amparo realiza una segunda inserción al nivel inicial en un jardín municipal de un barrio de la zona norte de Córdoba. Es en aquel espacio educativo donde los docentes advierten a la familia que Amparo tenía dificultades. Ella realiza dos años de nivel inicial, en el segundo es acompañada por la madre durante la jornada escolar.

Mamá: Ella empezó en un Jardín Municipal, y ahí detectaron que ella, era como que le faltaba un poquito más para llegar al objetivo que hacían sus compañeritos. (Entrevista familia 2017)

La madre afirma que no es como ahora, que en ese momento no había acompañantes terapéuticos. El marco normativo que regulaba la inserción educativa de las personas con discapacidad era la Ley 22.431 (1981), a partir de la cual se expide el Certificado Único de Discapacidad para acceder a los servicios y prestaciones integrales para las personas con discapacidad. Como Amparo no lo tenía, su madre era quien la acompañaba cuando en el jardín le realizaron dicho pedido.

Siguiendo el relato de la madre, fue la docente quien les propone realizar la consulta con un especialista. Se identifica el rol de la escuela como la institución que detecta y ante el reconocimiento de *la falta* o *el déficit*, deriva a Amparo y su familia a realizar una consulta con profesionales del ámbito de la salud. También es pertinente señalar que ambas instituciones educativas de nivel inicial deciden interrumpir la escolaridad de esta alumna por sus dificultades que, hasta la fecha, no se reconocían como una discapacidad. Comienzan a transitar por un recorrido sinuosos y con intermitencias, en el cual intervienen instituciones y profesionales con diversas visiones, opiniones y sugerencias sobre el desempeño escolar de Amparo.

Identificación de las dificultades y certificación de la discapacidad

En la consulta con un psicólogo detectan que Amparo tiene un “problema de aprendizaje”. El padre afirma que ella es “hiperkinética” y la madre agrega que tiene “retraso del lenguaje y aprendizaje”. Damos cuenta que a Amparo se le detecta la discapacidad en la escuela, momento en el que hacen evidente que su desarrollo cognitivo no se correspondía al nivel esperado por la estructura escolar para su edad.

A partir de dicho diagnóstico, Amparo obtiene al Certificado Único de Discapacidad. Sin embargo, para ese momento la familia no contaba con obra social, aunque afirman que las obras sociales no cubrían los tratamientos que los profesionales les indicaban. En este momento regía el Sistema de Protección Integral que se sostiene en la Ley Nacional N° 22.341 (1981), pero un año después de que Amparo logre obtener el CUD, se sanciona la Ley 24.901 (1997) que se titula Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral. Es posible afirmar que este marco legislativo da una ambigua atribución de responsabilidades al Estado, que es

limitada para quienes carecen de prestaciones privadas dado que las obras sociales pasan a ser los principales responsables de cubrir y garantizar el acceso al servicio. Entendemos que este marco denota una característica fundamental, en tanto que habilita las interacciones entre el sistema de salud y el de educación, y favorece a las agencias privadas dejando así un marco inconcluso respecto a las obligaciones del Estado. En este marco, la familia de Amparo cubre los tratamientos sugeridos por los profesionales de manera particular.

Retomando la trayectoria, finalizado el nivel inicial y Amparo no comienza primer grado en la escuela común. Su familia dice al respecto:

Papá: Fue como brusco, la sacaron de una. “No esta chica no puede seguir más” ... directamente.

Mamá: directamente no puede seguir en la escuela que ella había empezado, sino que tenía que ir a una especial. (Entrevista a la familia, 2017)

Ante la pregunta a la familia respecto a la posibilidad de que en ese momento pudiera haber sido integrada en aquella escuela, contestan:

Papá: Yo calculo que, si ella hubiese seguido con alguien que la guíe, hubiera salido adelante, pero en ese momento nadie, la sacaron, le dijeron no directamente no puede venir más... pero no hubo nadie que dijo, bueno contenerla. (Entrevista Familia, 2017)

Son muchas las implicaciones que atraviesan ese periodo de la vida de Amparo, demarcan fuertemente las siguientes etapas, de este modo nos es posible entender a este hito como una de las principales situaciones de exclusión de la escuela común y el primer vínculo con agentes pertenecientes al área de la salud, quienes asumen el rol de guiar y decidir sobre la escolaridad.

La búsqueda de instituciones educativas para Amparo

A partir de este momento comienza un periodo de dos años de búsqueda de instituciones que, al criterio de la familia, se adecuarán a ella, al tiempo que continuaban consultando especialistas. Por otro lado, la familia expresa que la oferta de instituciones terapéutico-educativas era, en la mayoría de los casos, privada y que no entraban dentro de la cobertura médica. El Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral ya estaba vigente pero aún no se había regulado el nomenclador de las prestaciones y las coberturas correspondientes para cada discapacidad.

En aquel periodo de tiempo, la educación se regulaba por la Ley Federal de Educación (1993), desde la que se proponía una perspectiva de integración y la determinación del destino escolar de los estudiantes que manifiestan dificultades en los procesos de escolarización, se sugería y valoraba que sea realizado por especialistas del ámbito de la salud o de la psicopedagogía. Durante esos dos años, a partir de la recomendación de diferentes

profesionales, prueban la integración de Amparo a fundaciones especializadas en el tema, sin embargo, no parecían ser las indicadas para la familia y deciden suspenderlos.

Es relevante detenerse en los profesionales que acompañaron a Amparo y su familia, algunos de los cuales lo hacen hasta la actualidad. No es un dato menor que Amparo sostiene terapia con una psicóloga durante ese tiempo e ininterrumpidamente hasta la actualidad. Son estos profesionales los que orientan las decisiones educativas de la familia de la joven en ese momento y solo de manera intermitente y pragmática, es la participación de los profesionales del ámbito educativo. A partir de realizar terapia con una psicóloga, se define la búsqueda de instituciones y se concreta con el ingreso de Amparo a una Escuela Especial pública, que se encuentra en una localidad de Sierras Chicas, Córdoba. En términos analíticos, en esta secuencia de sucesos, es posible identificar el sesgo del modelo médico céntrico, en el cual los especialistas en psiquiatría y psicología son los legitimados para abordar casos como el de Amparo y decidir sobre su destino escolar y educativo.

Nueva oportunidad de inclusión en una institución de los “Regímenes Especiales”

Entre los años 1998 y 2004, Amparo transita en esta institución de educación especial el Nivel Primario. Hablar de *transitar* no es azaroso, ampliaremos esta idea a lo largo del apartado.

En aquel momento, los criterios de los padres para elegir esta institución devienen principalmente de la falta de opción, mencionan que otras escuelas quedaba lejos y en ese momento no contaban con cobertura para el transporte, desde la oferta pública ni privada. Afirman los padres:

Mamá: (...) ahora te cubren el transporte y todo eso, pero en ese entonces no era todavía así, viste...

E: La cobertura de transporte, ni siquiera tenían acceso a alguna cobertura pública, ¿más allá de que no sea por la mutual?

Mamá: no...eso está saliendo ahora viste. (Entrevista Familia, 2017)

Durante este periodo en la escuela especial, los padres comienzan a identificar situaciones de discriminación y perciben que no avanzaba en sus aprendizajes, ellos comentan que:

Mamá: la discriminaban mucho, te digo, siendo escuela especial, la hacían ir en horarios de trabajo por ser que hacían talleres, cocina, huerta y canto. Cuando eran las dos horas de lectoescritura no. O sea, directamente ella entraba a las 10:00 am salía a las 12:00 pm, pero de 08:00 a 10:00 am tenían lectoescritura, entonces como ella no avanzaba en nada, las maestras no se ponían para ella, entonces iba en el horario que ya tenían talleres (Entrevista familia, 2017).

Resulta importante mencionar que Amparo reconocía las primeras letras cuando ingresó a esta escuela, sin embargo, termina la primaria sin incorporar la lectoescritura. En el tiempo que transita y asiste a la institución de educación especial se configura como una larga etapa de escolarización de Amparo, pero no alcanza aprendizajes vinculados a la alfabetización y al cálculo matemático. Otro aspecto que no es menor es que tampoco obtiene certificación por los años cursados en aquella escuela.

Hasta ese momento prevalece la idea de que *no puede* o la idea de *tope* respecto a sus posibilidades de aprendizaje, que son claros ejemplos del ya mencionado modelo médico-céntrico, que se centra en la dificultad de la persona, en lugar de superar barreras contextuales. En consecuencia, surgen los siguientes interrogantes: ¿por qué la Escuela Especial no atiende la especificidad de este sujeto?, ¿qué significa cursar la primaria en una Escuela Especial? ¿Qué aval y alcance tiene la certificación brindada por la Escuela Especial, en aquel momento?

Al finalizar la primaria, la familia decide interrumpir su escolaridad en esta institución, porque no acordaban con el proceder de la misma y por la manera de llevar adelante el trabajo pedagógico. La educación especial, que en el momento de ingreso de Amparo había sido la posibilidad de ser incluida en la escuela, termina por convertirse en una nueva experiencia de exclusión.

Inclusión educativa en experiencias de la educación no formal

Una vez que se decide *sacar* a Amparo de la Escuela Especial, se identifica una actividad educativa breve en un espacio de apoyo escolar ofrecido por la directora de la misma escuela especial, en una instancia particular y privada.

Aquella experiencia se interrumpe por causas que no se explicitan, y a partir de ahí la familia decide llevar a su hija a tomar clases con una profesora de educación especial que de manera particular trabajaba con un grupo reducido de estudiantes con similares características en el desempeño de sus aprendizajes. En ese espacio Amparo concurre entre tres o cuatro años. Durante aquel tiempo los padres reconocen que demostró progresar, también recuerdan gustosos, que realizaban viajes, hacían diversas actividades y además que en aquel espacio educativo empieza a leer.

Mamá: Cuando ella recién empezó, que te digo con esa chica que hizo mucho tiempo acá y en la escuela especial no aprendió eso, pero con esta chica sí. Íbamos en el auto y, que se yo, de repente dice: en ese cartel dice cual y tal cosa. Nosotros nos quedamos así, se nos caían las lágrimas viste porque tanto ir al colegio ese especial y no aprendió nada y de repente ir y leerte un cartel viste, o reconocer las letras y todo, para nosotros eso fue (Entrevista Familia, 2017)

A partir del testimonio de la familia, entendemos que era un espacio de enseñanza no formal, en el cual ella pudo transitar procesos de aprendizaje que antes no habían sido posibles, a pesar de que su diagnóstico no había mostrado variaciones para los especialistas. La

experiencia de trabajo con este grupo particular de apoyo escolar concluye aproximadamente en el año 2008, cuando la docente decide dejar de dar clase.

Una vez que Amparo deja de asistir al espacio de apoyo anteriormente descrito, es posible reconocer que transcurre un tiempo de aproximadamente 6 años, en los que realiza diferentes actividades laborales que, como su padre cuenta, algunas son de tipo informal como de vendedora ambulante, realizando recorridos por el barrio y otras son en ocupaciones destinados a la inserción de personas con discapacidad en el mundo del trabajo, específicamente participa como pasante en la cooperativa del agua con el Plan Primer Paso (2010/2009).

Se entiende que estos espacios forman parte de las experiencias educativas significativas para la estudiante, aunque se encuentran por fuera del sistema educativo formal, estas instancias configuran su trayectoria y le posibilitan nuevos caminos. Para ampliar esta idea tomamos la siguiente cita:

Lo educativo se configura como un campo problemático y complejo representada por una pluralidad de significados. Lo educativo y la formación intelectual de los individuos se inscriben en múltiples espacios sociales, como las juntas vecinales, las reuniones de mujeres, las marchas, las protestas callejeras y las rutinas escolares, por mencionar algunos (Ruiz Muñoz, 2009, p.25)

Luego de un periodo de tiempo, Amparo vuelve a retomar la escolaridad en un espacio cultural de la ciudad donde vive, en un grupo de apoyo organizado por la municipalidad destinado a personas con discapacidad, en el cual los padres reconocen que ha logrado transitar procesos de aprendizajes significativos y además se identifica como la institución por medio de la cual la estudiante se informa de la oferta educativa del CENPA.

Ingreso a la escuela de jóvenes y adultos

El ingreso a la escuela para jóvenes y adultos, se identifica como una posibilidad que la estudiante tiene para continuar y restituir su derecho a cumplir con la escolaridad obligatoria y de calidad. Las características que posibilitan su ingreso a esta modalidad, están vinculadas en primer lugar a la edad, ya que para ese entonces la estudiante tiene alrededor de 25 años. También, es importante señalar que en aquel momento se encontraba en vigencia (y aún hoy lo está) la Ley de Educación Nacional, principalmente a partir de la cual algunos artículos claves (Art. 46 y 138) y resoluciones (118/2010) regulan el ingreso, la permanencia y flexibilidad para la inclusión de personas con discapacidad.

Ingresa al CENPA en el año 2015, la estudiante va de forma particular hasta la institución y se inscribe ella misma.

Papá: (...) Aparte ella lo que tiene, es mucha iniciativa. O sea, al colegio fue y se anotó sola... ella fue y un día nos llama la maestra y nos dice, lo llamo porque el lunes empiezan las clases, para avisarle a Amparo, y nosotros ni sabíamos (Entrevista a la familia, 2017)

En la escuela de jóvenes y adultos han podido reconocer importantes avances en la formación que recibe. Ellos expresan que:

Papá: Ella vos le preguntas y sabe quién es Eva Duarte de Perón. Pero viene asombrada viste, y vos decís pero nunca lo escuchó en su vida en ningún colegio, ni Belgrano, ni San Martín, nada. En cambio ahora vos la ves y es como que le entra viste...

E: Es que son cosas que tampoco uno no las aprende en la vida, nada más.

Papá: Claro. Y si acá con esta chica está aprendiendo cosas que a nosotros nos asombra ¿viste? cosas como esas... para otro dirá que salame, se sabe que Belgrano... pero bueno, para ella es un montón eso (Entrevista a la familia, 2017)

En la actualidad recibe tratamiento por parte de un equipo interdisciplinario compuesto por la psicóloga, acompañante terapéutico y psicopedagoga, que trabajan por fuera de la escuela. Por otro lado, actualmente recibe un subsidio por discapacidad.

Papá: Ella cobra un subsidio.

Mamá: Ella cobra como discapacidad... porque yo soy jubilada y la tengo a cargo a ella, pero no es una jubilación, ni nada... Mi jubilación cuando yo no este, le pasa directamente a ella, pero ella no cobra nada más que una ayuda, mínima (Entrevista a la familia, 2017)

La escolaridad en este espacio abre a expectativa de futuro, como la posibilidad de continuar los estudios en el CENPA. Tanto la joven como su equipo terapéutico, la escuela y la familia, afirman que existe la posibilidad de pasar a la secundaria acompañada con un docente integrador. Esta posibilidad está vinculada también a que existe la posibilidad de acreditar el nivel primario y continuar la secundaria, aspecto que no había sido considerado anteriormente en su paso por la Escuela Especial, al punto de no existir registro de los aprendizajes que en aquel espacio la estudiante pudo haber logrado.

Mamá: sí, sí tendría que empezar ella el secundario con una acompañante (...)

Papá: alguien que la acompañe.

E: claro, y ahí ella podría transitar el secundario.

Papá: pero dijo que no ahora, falta todavía, más adelante.

Mamá: pero sí están las posibilidades... (Entrevista familia, 2017)

Esta última cita de la entrevista a la familia permite visualizar que están presentes en el proceso educativo de la estudiante otros profesionales que desde sus áreas acompañan a la estudiante, sin embargo, en la actualidad ella asiste sola a la escuela y los profesionales no intervienen en las decisiones pedagógicas que guían la enseñanza que recibe.

Conclusiones finales

La reconstrucción de esta trayectoria permite construir conocimiento sobre la participación y la educación de personas con discapacidad en la Modalidad de Educación para Jóvenes y Adultos. En su singularidad nos permite percibir circuitos que no convocan al estudio y la dilucidación, para aportar a la comprensión de intrincados procesos de discriminación.

En primer lugar, esta trayectoria nos invita a entender que los sujetos que están presentes en aquellos espacios aportan a la configuración de las prácticas de enseñanza y a la especificidad de los mismos. Estos sujetos, son aquí considerados sujetos de derecho a recibir educación de calidad e integral a lo largo de la vida.

En segundo lugar, el recorrido por el cual nos lleva la historia de Amparo, nos permite comprender que los procesos educativos involucran diversas instituciones, que la mayoría de las veces funcionan de formas segregada. Para comprenderlos es esclarecedor el concepto de archipiélago educativo que Ruiz Muñoz refiere afirmando que:

La escuela, la familia, la iglesia, las asambleas vecinales y las organizaciones civiles, se configuran en espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos y de otros muchos tipos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución intelectuales de los sujetos. Estos espacios sociales operan de manera de archipiélago educativo y permiten argumentar y cuestionar la idea de que lo educativo se limita al espacio y al ámbito del sistema escolarizado (Ruiz Muñoz, 2009, p. 25-26)

La diversidad de instituciones intervinientes en la escolaridad presentes en la trayectoria de la estudiante permite dar cuenta que existen mecanismos de inclusión que esconden efectos de exclusión inmediatos o más tardíos. Sin embargo, creemos que el estudio de las trayectorias permite reconocer y visibilizar los mismas, lo cual puede ser un punto de partida para avanzar a pensar escenarios en los cuales se garantice el acceso al derecho a la educación.

En tercer lugar, la trayectoria reconstruida, nos lleva a pensar los espacios de escolaridad y el acceso a una institución o modalidad que pueda dar cuenta de la heterogeneidad que cada sujeto aporta desde sus particularidades. Por lo tanto, en esta línea, tomamos las palabras de Liliana Sinisi:

Hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados (Sinisi, 2010 p. 11).

Creemos que es necesario seguir preguntándonos por las formas de generar espacios que respondan a las necesidades de los educandos y se constituyan como posibilidades.

Volvemos a la pregunta que guía inicialmente la investigación: ¿Por qué hay personas con discapacidad en la modalidad de la EPJA? Es posible ensayar algunas respuestas posibles, pensar en que los espacios se encuentran en constantes cambios y es necesario, para entenderlos, reconocer que los sujetos que los habitan, al *estar*, también los constituyen.

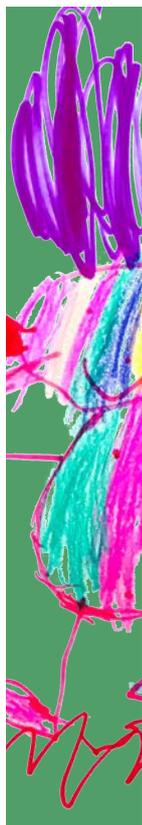
En esta línea, creemos importante reconocer, en vínculo con el marco político actual (aclarando que no se trata de una problemática propia de este momento histórico), que la presencia de personas con discapacidad en las aulas de la EPJA, es una nota característica de la realidad educativa que intentamos reconstruir aquí, y es necesario pensarla en términos de restitución de derechos a sujetos, que como en el caso de Amparo, han quedado postergados. Por último, consideramos que, en línea con lo anteriormente expuesto, la presencia de personas con discapacidad, es una problemática en tanto, antecede a su inserción un previo recorrido signado de exclusión y discriminación.

Referencias bibliográficas

- Lera, C. et. al. (2007). Trayectorias un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social”. Argentina. Revista Cátedra Paralela No 4.
- Ruiz Muñoz, M. M. (2009). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. México, Universidad Iberoamericana/CREFAL.
- Sinisi, L. & Montesino, M. P. (2010). Trayectorias Socio-educativas de jóvenes y adultos. Sus experiencias con la escuela media. Serie Informes de Investigación N° 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación - DINIECE. Buenos Aires, Argentina.

Documentos consultados

- Ley N° 24.195 (1993). Federal de Educación. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires.
- Ley 24.901 (1997) Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.
- Ley N° 26.206. (2006) de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.
- Resolución N° 118 (2010). Anexo I: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. Consejo Federal de Educación. Iguazú, Misiones, Argentina.



Trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares cordobeses: un análisis transversal desde sus narrativas biográficas

Florencia D'Aloisio¹
Valentina Arce Castello²
Lucía Angélica Arias³

Resumen

En esta presentación, nos centramos en las trayectorias escolares como clave de análisis transversal de las narrativas biográficas juveniles co-construidas con la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Di Leo y Camarotti, 2015; Leclerc-Olive, 2009). Desde un paradigma de investigación interpretativa-cualitativa (Vasilachis, 2007) y desde un diseño múltiple de casos (Neiman y Quaranta, 2007), incluimos en el muestreo 20 jóvenes mujeres y varones cordobeses de distintos contextos barriales de sectores populares y con diversas trayectorias escolares que nos permitiera realizar análisis comparativos, favoreciendo hallazgos emergentes sin perder de vista los contextos socio urbanos en que se construyen estos relatos biográficos.

Para ello, profundizaremos en distintas dimensiones que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las trayectorias escolares, tales como las culturas institucionales (inclusivas o excluyentes) en que están o se encontraban escolarizados los participantes, la pertenencia al territorio urbano y barrial (signado por mayores o menores condiciones de vulnerabilización), las prácticas de reconocimiento (afectivo-amoroso, jurídico-moral, ético-social), los soportes imaginarios o reales de las biografías juveniles y los giros biográficos que los jóvenes nominan como “derrapes” y “rescates”.

Biografías juveniles - trayectorias escolares - reconocimiento - soportes - culturas escolares

¹ Docente Investigadora, Universidad Nacional de Córdoba. CE: florenciadaloisio@gmail.com

² Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. CE: arcecastellovale@gmail.com

³ Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. CE: luciarias2002@hotmail.com

School paths of young students in popular areas in the city of Cordoba: a cross-curricular análisis from their biographical narratives

Abstract

In this communication, we focus on scholar trajectories for a transversal analysis of the juvenile biographical narratives co-constructed with the technique of life stories within the biographical approach (Di Leo & Camarotti, 2015; Leclerc-Olive, 2009). From an interpretative-qualitative research paradigm (Vasilachis, 2007) and a multiple case design (Neiman & Quaranta, 2007), we included in the sample population 20 youngsters, women and men, from different popular sector's neighbourhoods an diverse school trajectories that allow us to develop a comparative analyses, favouring the presentation of emergent results without disregarding the socio-urban contexts in which these biographical accounts are constructed. For that purpose, we will delve into different dimensions that allow us to explain regularities and differences in scholar trajectories, such as the institutional cultures (inclusive or exclusionary) in which the participants are or have been schooled, the belonging to the urban and neighbourhood territory (marked by greater or minor vulnerability conditions), the recognition practices (affective-loving, legal-moral, ethical-social), the imaginary or real supports of youth biographies and the biographical shifts denominated as "skids" and "rescues" by youngsters.

Youth biographies - school trajectories - recognition - supports - scholar cultures

Introducción

En esta presentación, derivada de dos proyectos de investigación finalizados,⁴ nos centramos en las trayectorias escolares como clave de análisis transversal de las narrativas biográficas de jóvenes de sectores populares cordobeses. Consideramos distintas dimensiones que nos permiten explicar regularidades y diferencias en las trayectorias escolares juveniles, como las culturas institucionales en que están o se encontraban escolarizados, la pertenencia al territorio urbano y barrial, las prácticas de reconocimiento, los giros biográficos y los soportes.

Desde un paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007), trabajamos con la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Di Leo y Camarotti, 2015; Leclerc-Olive, 2009) que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia vital y cómo ésta se articula con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan.

⁴ Este escrito se derivó de dos investigaciones bianuales (2016-2017) avaladas y subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT): Proyecto A "Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba", director: Dr. Horacio Paulín y Proyecto B "La escuela secundaria en el devenir y porvenir biográfico de jóvenes de sectores populares. Soportes y experiencias de reconocimiento y subjetivación", directora: Dra. Florencia D'Aloisio (Res. N° 202/2016 y N° 313/2016).

Incluimos en el muestreo 20 jóvenes mujeres y varones de la ciudad de Córdoba de distintos contextos barriales y con diversas trayectorias escolares que nos permitieran realizar análisis comparativos favoreciendo hallazgos emergentes sin perder de vista los contextos socio-urbanos en que se construyen estos relatos.

Tomando herramientas conceptuales de los desarrollos de Sennett, Honneth y Martuccelli, destacamos la relevancia de atender a los *ensayos de conocimiento y reconocimiento juveniles* en las prácticas relacionales como modos de asignación de sentidos a los otros y a sí mismos. Para Sennett (2003), la desigualdad tiene un papel clave en la forma en que se construye la experiencia social del respeto, que se alcanza de tres formas: 1) mediante el desarrollo del *carácter personal* (fuente de autoestima y estima social), 2) por la capacidad de *cuidarse a uno mismo* (protección y autosuficiencia) y 3) pudiendo *retribuir a los otros* en la vida social (intercambio altruista y solidario). A partir de una relectura de Hegel y de Mead, Honneth (2011) diferencia tres formas de reconocimiento de la identidad personal: *afectivo-amoroso*, *jurídico-moral* y *ético-social*. Por su parte, Martuccelli (2007) plantea que las formas contemporáneas de respeto y confirmación social pueden ser analizadas en determinados órdenes interaccionales (como el escolar, el familiar y el de los grupos de pares) de acuerdo a tres regímenes políticos de interacción: *jerárquico* –las demandas de respeto se construyen en función del rango que cada individuo ocupa en la sociedad, *igualitario* –construidas en términos de derechos universales– y *de la diferencia* –reivindicaciones particulares que abogan el respeto por “lo que se es”.

Las trayectorias escolares juveniles en clave biográfica⁵

En el análisis de las narrativas juveniles, observamos que las escolaridades de nivel primario se realizaron con cierta continuidad y permanencia, salvo casos de cambios de escuela por mudanzas familiares. En el nivel secundario identificamos tres grandes recorridos biográfico-escolares: *trayectorias similares a las teóricas*, escolaridades sin mayores dificultades (repetencias, ni abandono temporal), *trayectorias interrumpidas*, en las que se observan períodos de dificultades para sostenerse afiliados a la institución escolar, pero con un posterior retorno a la escuela, y *trayectorias de desafiliación* del sistema educativo, sujetos que nunca ingresaron al nivel secundario o que están hace años fuera del mismo.

Esto nos lleva a interrogarnos por las *condiciones de protección y/o vulnerabilidad* en que se desarrollan las biografías juveniles, identificando cuatro dimensiones interrelacionadas que parecen incidir en las trayectorias escolares: nivel de segregación del territorio barrial, características de la institución escolar, experiencias biográficas singulares y soportes de las escolaridades.

⁵ Tomamos la distinción de Terigi (2014) entre trayectorias escolares teóricas, recorridos definidos por el sistema educativo que siguen una progresión lineal y estándar; y trayectorias escolares reales, los recorridos que efectivamente realizan los sujetos: algunos son coincidentes con las trayectorias teóricas, aunque la gran mayoría de niños y jóvenes, por un conjunto complejo de factores incidentes, “transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (2007, p. 4).

Territorios urbanos con mayor o menor segregación residencial

Coincidimos con Reguillo (2007) en que “la dimensión estructural se constituye en plataforma, marco, límite, lógica y frontera en la construcción de las biografías juveniles” (p. 213), por lo que estas condiciones conforman un primer e ineludible nivel de comprensión de las narrativas de jóvenes cordobeses de sectores populares urbanos. En este sentido, las estimaciones del Centro de Investigaciones Participativas en Políticas Económicas y Sociales (Cippes) para el último trimestre de 2016 revelaron un dato insoslayable: más de medio millón de niños, niñas y adolescentes (55,6% de los sujetos hasta 17 años) que viven en Córdoba crecen en un contexto de pobreza.

A grandes rasgos, las trayectorias escolares continuas y discontinuas de las y los jóvenes parecen tener correlato con dos grupos de pertenencia residencial que configuran distintos niveles de vulnerabilidad. Las trayectorias escolares más dificultosas se observan en los casos de jóvenes que viven en sectores urbanos con características de *fragmentación residencial* y *periferización urbana* (Valdés y Cargnelutti, 2014) que favorecen condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes. Se trata de barrios precarios y segregados del noroeste de la ciudad en los que hay un acceso deficitario a servicios básicos como salud y educación, predomina el aislamiento urbano y la baja frecuencia de transporte público, se registran recurrentes episodios de violencia ligadas al narcomenudeo y los jóvenes, principalmente varones, vivencian situaciones de persecución policial y detenciones arbitrarias. Esto no sólo dificulta la salida del barrio para asistir a la escuela o buscar trabajo, sino que muchas veces centra las biografías en la gestión diaria de la sobrevivencia (Arancio y Castro, 2017).

El caso de Ezequiel (18 años), cuyas condiciones residenciales se asemejan a las de estos jóvenes, es un contrapunto porque a pesar de repetir de año como corolario de lo que denominó “*entrar en decadencia*”, sigue escolarizado y mejora a partir de allí su vínculo de afiliación a la escuela y al conocimiento (“*conocer la luz*”). En su caso parecen ser claves los capitales familiares previos más afines a la cultura escolar (de sector medio desclasado en la crisis del 2001), las estrategias de sostenimiento de algunos educadores, el acompañamiento materno y la participación en proyectos de intervención sociocomunitaria realizados en su barrio desde la Universidad Nacional de Córdoba.

Las trayectorias escolares de jóvenes del sector sur de Córdoba que viven en barrios vinculados al entramado urbano y con un acceso menos problemático a servicios públicos, aún con dificultades, son más continuas y acopladas al estatuto escolar o muestran mayor integración mediante prácticas de sociabilidad juvenil y vínculos intergeneracionales.

¿Cultura escolar inclusiva o cultura escolar expulsiva?

Si nos detenemos en la dimensión institucional, las y los jóvenes con trayectorias más continuas pertenecen a escuelas secundarias inclusivas y receptoras de jóvenes que vivenciaron dificultades escolares previas (trayectorias reales) y los sostienen en la escuela

desarrollando estrategias de contención ante problemas vitales particulares, lo que a veces resulta en detrimento de los aprendizajes (Tiramonti, 2015; Kessler, 2002). Esta contención se materializa a través de diversas acciones de cuidado material y afectivo, entre ellas la flexibilización de horarios de ingreso/egreso, vínculos personalizados, la habilitación de un espacio-tiempo de escucha, la intención expresa de que finalicen los estudios y obtengan el título secundario (Poliak, 2007 citado en D'Aloisio, 2015). Todas estas acciones configuran *estrategias de personalización* de la escolaridad que Ziegler y Nóbile (2014) analizan en experiencias educativas secundarias de distintos grupos sociales.

Entendemos que tales estrategias institucionales se basan en prácticas de *reconocimiento ético-social* (Honnet, 2011), expresión de solidaridad y valoración de la singularidad al interior de una comunidad que permite a los sujetos construir autoestima, que en nuestro análisis nos permite comprender la afiliación o re-afiliación de estos jóvenes a sus escuelas. Asimismo, hemos identificado que dichas instituciones tienden a proveer a las y los jóvenes de experiencias de *reconocimiento jurídico* (Honnet, 2011), es decir, que les posibilitan conocer y ejercer sus derechos y así construir auto-respeto. Nos referimos a la puesta en práctica en las escuelas de políticas orientadas a la inclusión y el ejercicio de distintos derechos, como el sostenimiento de la asistencia a la escuela a través de estrategias que contemplan y atienden sus diversas trayectorias escolares y condiciones juveniles (embarazo y maternidad, trabajo juvenil, cuidado de familiares), el derecho a la participación ciudadana (proyectos de convivencia, construcción colectiva de normas, habilitación y acompañamiento al centro de estudiantes) e, incluso, el derecho básico a la alimentación (PAICOR). Al respecto, Rocío (17 años) manifiesta que su escuela fue flexible durante su embarazo y maternidad:

En el colegio también me ayudaron. El director había hecho un acta de que yo podía traer al bebé.

A veces me cubrían las horas porque como ella nació prematura tenía que hacer todos los análisis, tenía que ir a controles y todo eso. En esos primeros meses faltaba mucho, pero no me las contaban a las faltas.⁶

Sin embargo, esta cultura escolar inclusiva no se observa en todas las instituciones o a veces se visualiza en acciones individuales aisladas que no responden a un lineamiento institucional. Identificamos en algunos de los relatos biográficos analizados, trayectorias escolares situadas en instituciones educativas que generan situaciones de discriminación, no reconocimiento y exclusión de jóvenes de sectores populares (Di Leo y Camarotti, 2015). El siguiente fragmento narrativo de Natalia, a quien “dejó de gustarle” la escuela luego de “ser corrida” de un IPEM, invita a pensar el fracaso escolar en términos relacionales (Terigi, 2014).

⁶ Flexibilización respaldada por la Resolución N° 790/2004 del Ministerio de Educación, que garantiza el derecho a la educación de alumnas embarazadas y/o madres, estableciendo pautas específicas de asistencia y modalidad de cursado.

Natalia: (...) yo dejé en tercer año más o menos [tenía] diecisiete o dieciocho.

Entrevistador: ¿A qué escuela ibas?

Natalia: Iba al IPEM. Me corrieron por insultar a la profesora cuando fui a rendir*

Entrevistador: ¿Por qué la insultaste?

Natalia: Porque no me quiso aprobar la materia, entonces la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Qué materia era?

Natalia: Matemáticas.

Entrevistador: ¿Por qué no te quiso aprobar?

Natalia: Según ella, no sabía. Que me había copiado, decía. Y todos los días, [a otros] una segunda oportunidad; y a mí no me quiso dar una segunda oportunidad. Entonces, le agarré la puerta a patadas y la mandé a la mierda.

Entrevistador: ¿Por qué creés que a vos no te quiso dar una segunda oportunidad?

Natalia: No sé. Así que me corrieron.

La situación narrada por Natalia refleja algunas reivindicaciones centrales de las demandas juveniles de reconocimiento en escenarios escolares, entre ellas ser contemplada en su singularidad y recibir de sus docentes un trato igualitario en relación a sus compañeros.

De “derrapes” y “rescates”: los giros biográficos y las trayectorias escolares

Entre jóvenes cuyas trayectorias escolares son interrumpidas o inconclusas hemos identificado que las repitencias, expulsiones o abandonos temporales son coetáneos a momentos biográficos dificultosos, narrados como “*entrar en decadencia*”, “*encaravanarse*”, “*derrape*”, “*agarrar la calle*”, “*pirearse*”. Estos momentos, entendidos como “puntos de viraje en sus vidas” (Guerrero, 2008) o “tiempos de errancia” (Guerra, 2008), están vinculados al predominio de otras prácticas culturales y de sociabilidad, a consumos problemáticos de drogas, al accionar delictivo, entre otras, que intensifican la vulnerabilidad en que desenvuelven sus biografías. Estos períodos son sucedidos luego por “giros existenciales” (Leclerc-Olive, 2009) en sus biografías,⁷ denominados por las y los jóvenes como “*rescates*”, “*ponerse las pilas*”, “*aprovechar una segunda oportunidad*” (con la escuela, maternidades/paternidades, salir del consumo) que se bifurcan luego en re-afiliaciones escolares o en desafiliaciones permanentes de la escuela secundaria con ingreso a otros escenarios de actuación como es el trabajo.

⁷ Los giros de la existencia son acontecimientos en los que el sujeto ha podido estabilizar el significado y “dar vuelta la página” en su biografía narrada (Leclerc-Olive, 2009). En estos giros, “el sujeto se interpela: las representaciones sobre sí mismo y sobre el mundo son alteradas y se producen múltiples disonancias (cognitivas, afectivas, morales)” (Capriatti, 2014, p. 114).

Ezequiel, al momento de las entrevistas estaba finalizando 6° año de una secundaria pública a la que asistió desde 1° año, y narra su “*entrar en decadencia*” como explicación de su repitencia en 4° año:

Cuando repetí 4° año era porque ya ahí me había vuelto una persona muy... Muy de la caravana, muy malabarista (...) Lo que pasó es que en un momento me empecé a aislar mucho, a crearme más maduro, caer al colegio, escuchar, dormir, levantarse, ir a hacer malabares, hacer plata y después disfrutar la plata esa escuchando un buen rock en algún bar o haciendo algo así (...) Vuelvo a hacer 4° y no me llevo ninguna, voy levantando. (...) porque decía “si me dan otra chance hay que aprovecharla, no me voy a tirar para abajo”... Solté las pelotitas un tiempo, solté ir a la mañana, de faltar al cole para ir a hacer plata, solté esa costumbre, el cigarro a la mañana, del faso a la tarde con los amigos, de a la noche tomarme un escabio...

En el caso de Pilar (17 años), continuar escolarizada fue una forma de remediar, ante su familia, las heridas morales ocasionadas por haber “agarrado la calle”:

A los doce, me iba pireando cuando podía (...) Empecé a tomar merca y, ahí, por ejemplo, yo me iba a los bailes, por ejemplo, a los doce o trece ya empezaba a tomar pastillas. (...) Porque, por ahí, yo les fallo haciendo cosas malas, pero ya no las hago como antes. Ahora me porto bien, por lo menos. Por ejemplo, digo “me tengo que sacar buenas notas en el colegio” para darle una alegría a ellos, de ya tantas cosas que pasaron malas y están pasando, me dan ganas de decir que ellos sientan orgullo por mí, porque yo ya les fallé.

En cambio, quienes tienen trayectorias escolares más continuas y permanecen en la escuela no narran, mayoritariamente, episodios significados como “derrapes”. Algunos puntualizan momentos de su escolaridad que estuvieron atravesados por situaciones familiares y personales críticas, pero que no afectaron significativamente su desenvolvimiento escolar o, como en el caso de Cintia (18 años) en que la propia escolaridad funcionó como “vía de escape” frente a situaciones familiares difíciles:

yo en mi casa tengo muchos problemas familiares, me hace bien venir al colegio porque me olvido de las cosas que me pasan”; “para mí fue un momento difícil [cuando su hermana mayor quedó embarazada y se fue de su casa], no tenía ganas de hacer nada (...) en la escuela no me afectó tanto, porque yo entro a la puerta del colegio y es el colegio, sé cómo separar los problemas del colegio.

Escolaridades con mayores o menores soportes

La noción de “soporte” nos remite a una dimensión biográfica esencial en tanto es una de las condiciones que posibilitan el despliegue de las existencias individuales. Se trata

de diversos elementos (materiales, simbólicos, afectivos), actividades, objetos, vínculos o consumos culturales que pueden entrelazarse heterogéneamente constituyendo un tejido existencial y social flexible que le permiten a un individuo sostenerse en el mundo, brindándole estabilidad a su mundo existencial (Martuccelli, 2007).

Atendiendo a las experiencias escolares, numerosos pasajes de las narrativas de algunos jóvenes aluden a vínculos, prácticas y discursos que, con mayor o menor consciencia de parte de ellos, ofician de soportes o sostenes de sus biografías y escolaridades (referentes familiares, educativos, pares). En la mayoría de los casos se trata de prácticas y vínculos que les posibilitan a las y los jóvenes vivenciar experiencias de *reconocimiento afectivo-amoroso*, ligadas a las relaciones intersubjetivas (familiares, intergeneracionales, de pareja, compañerismo, amistad) que reconocen a través de la confianza y permiten construir autoconfianza (Honnet, 2011).

El análisis de las narrativas nos muestra que para otros jóvenes es necesario un gran despliegue cotidiano de agencia individual para alcanzar un mínimo de bienestar y evitar la exclusión, esto es, estudiar, formarse, establecer relaciones significativas en términos de reconocimiento, atender a las oportunidades, gestionar una cotidianeidad complicada o disminuir los riesgos.

Dentro de los múltiples sentidos que las y los jóvenes le atribuyen a la escuela en sus narrativas, que en esta comunicación no ahondaremos, para Cintia, Pilar y Alma ser estudiantes y estar escolarizadas les posibilita reconocimiento familiar, como forma de ser un “orgullo” para sus padres. Al hablar sobre la continuación de estudios al terminar el secundario, Cintia expresa:

Mis papás me van a ayudar porque voy a ser la primera en empezar a estudiar, o sea, mi hermana terminó la secundaria, pero la que hizo toda la primaria, toda la secundaria seguida fui yo. Les demuestro muchas cosas, soy muy respetuosa con ellos, a comparación de mis hermanos que a veces les faltan el respeto. Yo me siento diferente a ellos, y bueno trato de complacerlos en las cosas que hago, que se sientan orgullosos de mí.

Este reconocimiento de los logros escolares alcanzados es buscado y reclamado por los propios jóvenes, cobrando un lugar central “las expectativas de los otros generalizados” en tanto sostenes de sus proyectos vitales (Weiss, 2009). En otro trabajo reseñamos cómo, para numerosos jóvenes de sectores populares, escolarizarse y culminar los estudios secundarios constituye una experiencia novedosa al interior de sus grupos familiares y, en la mirada juvenil, éste es un logro personal objeto de orgullo al que se anudan expectativas de reconocimiento social para todo el grupo familiar (D’Aloisio, 2015).

Respecto al grupo de jóvenes cuya trayectoria escolar fue continua y sin grandes dificultades, se observa que algunos reconocen los soportes familiares, vinculares e institucionales que tuvieron para sostener su escolaridad (Ezequiel, Cintia, Alma). En cambio, otros enfatizan el esfuerzo individual, el convencimiento de la importancia de estudiar y recibirse como principal condición para continuar la escuela a pesar de las dificultades y la

vivencia de otras experiencias que marcaron sus biografías (embarazo, trabajo, problemas familiares). En sus discursos, mencionan el apoyo familiar e institucional pero no los reconocen como fundamentales o constitutivos de su escolaridad. Como Rocío que, ante la pregunta acerca de continuar la escuela a pesar de las tensiones que puede implicar ser estudiante y madre, enfatizaba:

yo siempre tuve en claro que a la secundaria la tenía que terminar sí o sí;

nunca pensé en dejar; veo chicas que por ahí están embarazadas y lo dejan al colegio (...) yo sabía que tenía que terminar sí o sí el colegio, no es porque mi papá me lo diga sino porque yo también pienso que tengo que terminar, aunque me cueste.

Como explica Martuccelli (2007), los soportes no siempre son reconocidos por el sujeto, es decir, no se visualiza una interdependencia con ellos. Asimismo, la lectura de la propia trayectoria escolar puede ligarse a la lógica meritocrática que, edificada sobre una norma de justicia que supone la “distribución desigual de los individuos en función de sus desempeños y del uso que hacen de su libertad” (Dubet, 2006, p. 41), participa en los procesos de reconocimiento juvenil, sea en un sentido de confirmación social (Martuccelli, 2007) o de desconocimiento (D’Aloisio, Arce Castello y Paulín, 2015).

Reflexiones finales

En este artículo nos propusimos analizar transversalmente las trayectorias escolares de jóvenes de sectores populares de la ciudad de Córdoba. Buscamos explicar las regularidades y diferencias identificadas en las mismas a partir de la pertenencia a territorios barriales signados por mayores o menores condiciones de vulnerabilización, su inscripción en culturas institucionales inclusivas o expulsoras, la experimentación de prácticas de reconocimiento afectivo-amoroso, jurídico-moral y ético-social, la vivencia de giros biográficos que los jóvenes nominan como “derrapes” y “rescates” y la presencia de soportes imaginarios o reales que sostienen las biografías juveniles y sus experiencias de escolarización.

Las narrativas de los jóvenes cordobeses con que trabajamos que se desafiliaron temporal o permanentemente de la escuela dan cuenta de una experiencia común entre juventudes de sectores populares del Mercosur: la creciente cobertura educativa e inclusión cultural, junto con la vulnerabilidad laboral, constituye una de las principales tensiones que éstas experimentan. La escolarización en el nivel secundario es crucial para mitigar dicha vulnerabilidad, ya que las experiencias de desafiliación institucional del sistema educativo tienen diversos efectos en las biografías juveniles, tanto en términos de oportunidades laborales, de ciudadanía y de experiencias de sociabilidad (PNUD, 2009).

El análisis de las narrativas juveniles nos permite enfatizar que, si bien las condiciones de vulnerabilidad en que los y las jóvenes de sectores populares construyen su devenir biográfico son diversas, la escuela y los educadores, de la mano de políticas educativas

democratizadoras e inclusivas, pueden oficiar de soporte fundamental de las trayectorias escolares y la apropiación de derechos.

Referencias bibliográficas

- Arancio, J. y Castro, J. (2017) “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en el barrio: Significaciones que se entran en la construcción de legitimidad, una mirada desde la perspectiva de los jóvenes varones en situación de desigualdad social”. Trabajo Final de la Licenciatura en Psicología (inédito). Córdoba: Facultad de Psicología, UNC.
- D’Aloisio, F. (2015) “Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares”. *Memorias de las XI Jornadas de Sociología*. Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- D’Aloisio, F.; Arce Castello, V. y Paulín, H. (2015) “Hacer frente a la lógica escolar: demandas y expectativas de reconocimiento”. En P. Di Leo y A. Camarotti (editores) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 44-55). Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Dubet, F. (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Guerra, M. I. (2008) “Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico”. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Guerrero, M. E. (2008) “Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil”. Tesis de doctorado. México: DIE-Cinvestav.
- Honneth, A. (2011) *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Leclerc-Olive, M. (2009) “Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos”. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Bs. As.: Gedisa.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2009) “Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano: informe sobre desarrollo humano para Mercosur”. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reguillo Cruz, R. (2007) Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. *Análisis Plural*. México: ITESO.
- Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Terigi, F. (2014) “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: OEI.
- Tiramonti, G. (2015) “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”. *Revista Propuesta Educativa*, N° 44, Año 24, Vol. 2, pp. 24-37.
- Valdés, E. y Cargnelutti, M. (2014) “Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso”. En R. Gutiérrez y M. E. Venturini (Coords.) *La cuestión urbana, territorio y medio ambiente. Congreso Pre Alas Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, El Calafate, Argentina.
- Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa.
- Weiss, E. (2009) Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con otros y la reflexividad. *Revista Propuesta Educativa*, N° 32, pp. 83-94.
- Ziegler, S. y Nóbile, M. (2014) Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 63, pp. 1091-1115.



Estudiantes campesinos en la Universidad Nacional de Córdoba. Recuperando relatos sobre la escuela secundaria y la universidad para comprender sus trayectorias educativas

Roxana Mercado¹

Resumen

En el presente trabajo me propongo analizar y reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la experiencia estudiantil universitaria que un grupo de jóvenes provenientes del Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) están desarrollando en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) desde hace algunos años. Estos jóvenes llegan a la universidad pública en el marco del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), que se propuso como una de las tantas acciones a llevar a cabo dentro de un convenio marco entre el MCC y la UNC. Aquí puntualmente me detengo a analizar cómo están configurando sus trayectorias formativas universitarias. Para ello me remito al cursado de la escuela secundaria en entornos rurales, situaciones que recupero a partir de sus relatos y perspectivas sobre el caso. Específicamente analizo cuestiones relacionadas con los saberes aprendidos en la escuela secundaria; el aprendizaje planteado como instancias prácticas vinculadas a la orientación agrotécnica o agropecuaria; y las diversas situaciones de socialización que vivieron desde muy niños en los albergues donde tuvieron que residir para poder estudiar.

Experiencia estudiantil universitaria - trayectorias formativas - escuela secundaria rural

¹Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: rmercado_ar@hotmail.com

Peasant students in the National University of Córdoba. Retrieving stories about high school and college to understand their educational trajectories

Abstract

In the present work I intend to analyze and reflect on some aspects related to the university student experience that a group of young people from the Peasant Movement of Córdoba (MCC - Movimiento Campesino de Córdoba) are developing in the National University of Córdoba for some years. These young people arrive at the public university within the framework of the Peasant Student Project at the University (Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad - PECU), which was proposed as one of the many actions to be carried out within a framework agreement between the MCC and the UNC. Here I punctually stop to analyze how they are configuring their university training trajectories. For this I refer to the high school course in rural settings, situations that I recover from their stories and perspectives on the case. Specifically, I analyze issues related to the knowledge learned in high school; the learning proposed as practical instances linked to agro-technical or agricultural orientation; and the different situations of socialization that lived from very young in the hostels where they had to reside to be able to study.

University student experience - educational trajectories - rural high school

En el presente trabajo voy a recuperar algunas discusiones y análisis que surgieron durante el proceso de investigación que llevo en curso. En ella me propongo abordar los siguientes interrogantes: ¿Cómo configuran su experiencia estudiantil universitaria los estudiantes migrantes de zonas rurales de la provincia de Córdoba cuando llegan a la universidad para estudiar? ¿Qué significados y prácticas construyen estos estudiantes en relación a la vida cotidiana en la universidad y en la ciudad? ¿Cómo juegan sus condiciones sociales objetivas familiares y su clase social de origen en relación a la apropiación de la propuesta universitaria? Los estudiantes con quienes estoy desarrollando esta investigación son siete jóvenes que vinieron a estudiar a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) como integrantes del Proyecto de Estudiantes Campesinos en la Universidad (PECU), proyecto que se propuso como una de las tantas acciones consideradas para implementar dentro de un convenio marco que se firmó en 2010 entre la UNC y el Movimiento Campesino de Córdoba. Esta investigación está orientada a documentar y comprender cómo realizan sus estudios en las carreras que están cursando, y las diversas dimensiones que implican estas experiencias en relación a las prácticas de estudio; a la militancia política; los cambios relacionados con el lugar de residencia ya que vienen del campo a vivir en la ciudad para estudiar; la cuestión laboral; los vínculos con los profesores y compañeros, entre otros aspectos. El enfoque desde el que investigo es socioantropológico, y desde allí, considero significativo tomar en consideración sus percepciones y perspectivas sobre la universidad, poder documentarlas,

comprenderlas, y poder interrogarnos sobre la propia institución universitaria, sus lógicas institucionales y tramas de poder. Aquí me propongo revisar cuestiones vinculadas a la propuesta formativa de las escuelas secundarias rurales de la provincia de Córdoba (en las cuáles realizaron estudios la mayoría de estos jóvenes), y sus articulaciones con otros escenarios educativos de Nivel Superior, particularmente considerando a la universidad como un horizonte posible.

Entre 2003 y 2016, un grupo de jóvenes de zonas rurales del Noroeste cordobés y Traslasierra (Serrezuela, El Chacho, El Medanito, El Duraznal) vienen a la capital cordobesa a estudiar Agronomía, Comunicación Social, Arquitectura, Abogacía, Geografía y Psicología en el marco del PECU. Los jóvenes puntualmente pertenecen a Asociación de Productores del Noroeste de Córdoba (APENOC) y a Unión Campesina de Traslasierra (UCATRAS); ambas organizaciones pertenecen al Movimiento Campesino de Córdoba (MCC). El proyecto se pone en marcha en 2003, y con el correr de los años va sufriendo algunos cambios. Ese mismo año llega Carlos a estudiar Agronomía, que es uno de los primeros estudiantes con quien se da inicio al proyecto. En 2006 vienen dos estudiantes más, procedentes del Noroeste cordobés y de la región de Traslasierra: Daniela (Comunicación Social) y Germán (Arquitectura). En 2009 llega Marcela (Ciencias Económicas) y en 2010, Anabel (Abogacía). En 2013 llega Magalí (Agronomía) y Luli (Psicología) es la última que viene en 2016; ambas son hermanas de los primeros estudiantes que llegan en 2006. Dos de ellos cambiaron sus carreras: Daniela dejó la facultad y estudió el Profesorado de Antropología en el Instituto de Culturas Aborígenes (ya lo ha concluido); Germán dejó Arquitectura, porque le resultaba muy onerosa, y se cambió a la Licenciatura en Geografía. Marcela y Anabel todavía están estudiando la carrera elegida inicialmente, con diferentes niveles de avance en el cursado de materias. Magalí y Luli están cursando materias de los primeros años, y viviendo aún los fuertes embates del cambio que les significó venir del campo a estudiar a esta populosa ciudad. En realidad, la mayoría de ellos relatan este cambio como brusco, como algo que les significó un gran contraste entre sus vivencias cotidianas en el campo, en entornos rurales tranquilos y familiares, con el ritmo vertiginoso de la ciudad, el ruido y el peligro. Hasta los estudiantes que llevan más tiempo en la ciudad relatan que aún no se acostumbran del todo, que algo extrañan del campo, sobre todo la tranquilidad. Estos cambios que alteraron su vida cotidiana en planos sociales, también incidieron en sus prácticas estudiantiles.

La mayoría de estos jóvenes realizaron sus estudios de Nivel Secundario en *escuelas secundarias rurales*. Por lo que creo conveniente detenerme a analizar brevemente la realidad de la educación secundaria rural en la provincia de Córdoba. En los últimos años, en esta provincia, la formación de nivel secundario para poblaciones radicadas en ámbitos rurales ha sido parte de las prioridades en materia de política educativa, al menos en el plano de la enunciación. La propuesta pedagógica para estas escuelas se ha orientado a abordar las singularidades de la población rural, intentando facilitar a los jóvenes y adolescentes de estas regiones, el acceso a la educación de Nivel Secundario con el objetivo de fortalecer la ciudadanía democrática y el desarrollo cultural, económico y social de la provincia,

considerando a la educación como una estrategia de inclusión social. La Ley de Educación Provincial N° 9870, aprobada en diciembre de 2010, reconoce la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Artículo 58). Asimismo, la mencionada ley plantea que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de 4 años hasta la finalización del nivel de educación secundaria (Artículo 26). Es importante destacar estos aspectos porque cuando se crean las primeras escuelas secundarias rurales, en el marco de la Ley Provincial N° 8525 que dio origen a la reforma educativa en Córdoba, la obligatoriedad sólo se extendía hasta el Ciclo Básico Unificado (CBU), abarcando hasta el cursado del tercer año solamente. Con la ley sancionada en 2010 se extiende la obligatoriedad hacia el ciclo orientado que abarca la totalidad del Nivel Secundario. Esto trae importantes repercusiones en la gestión de estas escuelas secundarias rurales, en relación a los recursos destinados por las políticas provinciales para sostenerlas. Hasta 2015 hay en la provincia de Córdoba un total de 982 escuelas de nivel secundario de gestión estatal y privada, 813 son unidades escolares base y 169 anexos que dependen de otra institución. Si tomamos en cuenta la localización geográfica, hay 347 unidades escolares y 28 anexos urbanos; 68 unidades escolares base y 138 anexos rurales; estas escuelas son de gestión estatal. En el ámbito privado, hay 363 unidades más 2 anexos en las áreas urbanas, y 35 unidades más 1 anexo en las áreas rurales. Considerando las unidades escolares y los anexos, existen un total de 242 escuelas secundarias rurales (de gestión estatal y privada), que representan el 25% sobre el total de escuelas secundarias de la provincia. La nueva Ley de Educación del año 2010, al reconocer a la educación rural como una modalidad del sistema educativo provincial, le asigna una visibilidad sobre la que posteriormente habría que desarrollar acciones políticas concretas. La propuesta curricular de educación secundaria para ámbitos rurales presenta dos modalidades: una se plantea desde la perspectiva del pluricurso, y la otra bajo una estructura graduada. En ambas propuestas organizativas el objetivo es formar a los adolescentes y jóvenes que residen en contextos rurales, promoviendo estrategias de enseñanza y aprendizaje para que puedan resolver situaciones y problemas contextualizados, recuperando los saberes y las demandas locales.

Los estudiantes del PECU con quienes estoy desarrollando esta investigación, realizaron sus estudios de Nivel Secundario en escuelas rurales, salvo en dos casos. Todos cursaron bajo la modalidad graduada. Sin embargo 6 de ellos recuerdan haber hecho la escuela primaria bajo el formato del plurigrado. En sus relatos aparecen recuerdos e imágenes sobre estas escuelas secundarias que ellos cursaron, dónde rememoran algunos aspectos relevantes. En las entrevistas y relatos de estos estudiantes, pude identificar tres aspectos centrales sobre los que es posible realizar un análisis, para comprender cómo se desarrollaron sus trayectorias formativas universitarias. Me refiero a la propuesta pedagógica general y los saberes aprendidos en la escuela secundaria; el aprendizaje planteado como instancias prácticas vinculadas a la orientación agrotécnica o agropecuaria; y las diversas situaciones

de socialización que vivieron desde muy niños en los albergues donde tuvieron que residir para poder estudiar.

Tomando en consideración este último tema, considero interesantes los aportes de Padawer y Diez (2015) cuando analizan los procesos de identificación que Antonio (niño indígena guaraní) y Juan (niño boliviano) van configurando en relación a sus experiencias de vida, en las que se pone en juego la interculturalidad. Problematizan estas experiencias en relación a los contextos de desplazamiento de sus familias. En el artículo se analiza cómo estos niños van construyendo categorías de autoadscripción identitaria en relación a sus colectivos de origen y los nuevos vínculos sociales que ambos jóvenes generan en los nuevos espacios a los que migran. En el caso de los estudiantes del PECU, la mayoría debió migrar para poder estudiar en la escuela secundaria, siendo aún niños de 11 o 12 años. Se instalaron en escuelas albergues, donde convivían con otros niños y jóvenes durante la semana y otros adultos (preceptores y profesores) que no eran sus padres ni familiares.

Aquí nos podemos orientar para comprender esta experiencia de la migración a partir de los testimonios de Magalí (22 años) y Luli (19 años).

E: Contame, cómo era estudiar en una escuela albergue. ¿Cómo hacían, cómo se organizaban?

M: Los primeros días me costó mucho, porque era la primera vez que estaba una semana fuera de mi casa. Mi papá nos llevaba en su vehículo hasta la escuela, y yo estudiaba con mi hermano. Con Sandro. (Magalí)

E: Bueno, contame un poquito más sobre la escuela secundaria ¿Cuántos años tenías cuando te fuiste a vivir al albergue?

L: Y 12 creo, cumplía los 13 en octubre. Sí, entré con 12 años...

E: ¿Y cómo fue esa experiencia? Porque eras muy chiquita...

L: Claro, yo me acuerdo que al principio, siempre extrañaba mi casa. Está bien que iba los fines de semana, pero...

E: ¿A cuánto estabas de distancia de tu casa cuando te fuiste a estudiar?

L: A 20 kilómetros. En ese momento viajábamos en colectivo, viajábamos los lunes a la madrugada y después volvíamos los viernes a la noche.

E: ¿Por qué decís volvíamos? ¿Por qué hablas en plural? ¿Había otros chicos también?

L: Sí, éramos un grupo de muchas chicas, que éramos de ahí, de ese pueblo, y viajábamos.

E: ¿Y cómo era la vida en el albergue?

L: Bueno, había otras mujeres y cada una en su pieza. Teníamos ahí desayuno y merienda. Bueno, la merienda a veces en la escuela. Pero a veces no teníamos clase, y nos veníamos al albergue y teníamos la merienda en el albergue.

E: ¿Y se llevaban bien en el albergue? ¿Cuántos eran conviviendo?

L: Y unos 30, capaz. Sí, a veces cuando éramos muchos, nos daban un tope, porque no podían dar (albergue) para tantos, porque si no, éramos muchos, se complicaban un poco las cosas...

E: ¡Pero además de distintas edades!

L: Claro, de primero a sexto año (...) Nos dividíamos (las tareas) La limpieza la hacíamos nosotros, había distintos grupos, y un día limpiábamos el baño, otro día le tocaba a la cocina, a las piezas.

E: Además estaban ahí con adultos, supongo, ¿no?

L: Teníamos preceptores de la mañana, de la siesta. A la mañana teníamos una preceptora, a la siesta también. Y a la noche, antes no había un preceptor hombre, pero después pusieron uno para los varones también.

E: ¿Eran más chicas, en proporción?

L: Sí, en cuarto año pusieron ese preceptor para los varones, pero eran mayoría las mujeres.

E: ¿Y se fueron a estudiar para algún lado las chicas que estudiaron con vos, o se quedaron ahí?

L: Algunas repitieron de año, así que ahora están recursando. Y otras eran más chicas, así que están en cuarto o quinto año. (Luli)

Esta temprana experiencia de migración los prepara de alguna manera para enfrentar la otra migración, cuando se vienen a vivir a la ciudad de Córdoba para estudiar en la universidad. Sin embargo, viven este tránsito con muchas dificultades, como un cambio muy fuerte y brusco, no se pueden adaptar a la ciudad (los abrumba el ruido, la circulación acelerada de la gente, el ritmo de la ciudad, el peligro, los robos). Algunos dudan sobre continuar sus carreras, sobre todo en los dos primeros años. Pero es interesante cómo ellos van configurando estrategias para sobrevivir en la ciudad y en la universidad; una de ellas es la militancia estudiantil y barrial. Desde aquí configuran otros vínculos, redefinen estas prácticas que adquieren en el Movimiento Campesino (cuando eran niños o jóvenes del movimiento, cuando aún vivían en el campo), recreando nuevos sentidos que les permiten atravesar estas enormes dificultades que encuentran cuando deciden migrar para estudiar.

Según relata Carlos (41 años), “*el problema no era llegar a la universidad, sino a la escuela secundaria*”. Esta frase, que devela un mundo de dificultades para el acceso a la educación media, se puede interpretar en dos sentidos: llegar por las distancias geográficas, y llegar por las distancias sociales y simbólicas. Este estudiante es el único que recupera en su relato su experiencia de estudiar en una escuela primaria organizada bajo el formato de plurigrado.

C: Exacto. Y es el problema de la educación en general, en el ámbito rural.

E: Sí, porque además no es sólo la diferencia... Vos la viviste en relación a eso que decís la transición del campo a la ciudad. También es de una escuela rural, con esta modalidad, a la universidad en la ciudad.

C: ¡Es que es eso! Yo vengo de una escuela multigrado. Teníamos 4to, 5to y 6to, 2do y 3er grado. Después de ahí era pasar a Soto, y después de un tiempo vine acá.

E: ¿La escuela técnica de Soto no tenía pluricurso?

C: No, era más grande. Cada uno tenía sus aulas. Estaban separadas. Cursaban a la mañana o a la tarde. Y eso hace a la forma de quedarte, sostenerte, también el cambio, ver las trabas que tenés para aprender, para comprender y hacer otras cosas. (Carlos)

Otro aporte que me pareció importante recuperar refiere a lo que plantea Santos (2011), en relación a una serie de resultados y múltiples reflexiones sobre prácticas educativas en aulas multigrado, a partir de relevamientos que se realizaron en Uruguay durante 2009 y 2010 con docentes de escuelas rurales, en el Centro Agustín Ferreira (Canelones), tomando como referencia los 18 departamentos del interior del país, vía foro y plataforma virtual. Estos relevamientos y reflexiones han generado una propuesta teórica que concibe, más allá de la especificidad social de la escuela rural, la existencia de aulas multigrado como determinantes de una configuración didáctica particular que descansa sobre las posibilidades de circulación de saberes. Esta circulación implica generar estrategias didácticas que permitan en ocasiones, romper con la estructura graduada, considerando al grupo con estructura multigrado como una unidad. Las características de estos grupos derivan en una serie de prácticas que se presentan como una verdadera atención a la diversidad desde lo didáctico, desencadenando mecanismos de circulación de saberes en los ámbitos de enseñanza y de aprendizaje. La propuesta del aula multigrado tiene un enorme potencial, pero en muchas ocasiones no es llevada adelante por docentes formados y capacitados para poder promover esta circulación de saberes de la que habla Santos. También se suma la falta de recursos materiales para sostener la propuesta pedagógica y didáctica en estos espacios.

Anabel (25 años) comenta que en su escuela secundaria “*el nivel era muy bajo, no me sabía las técnicas de estudio*”. No cursó en una escuela secundaria con pluricurso, sino graduada, denominada Escuela de la Familia Agraria (EFA). En Córdoba actualmente hay dos de estas escuelas, una situada en Colonia Caroya y otra en Tuclame (es a la escuela que concurrió Maricel). Es interesante indagar sobre el origen de estas escuelas, ya que surgieron en Argentina en la década del 70, y estuvieron muy ligadas al Movimiento Diocesano Rural. La propuesta pedagógica de estas escuelas, si bien se trata de aulas graduadas, es singular ya que se organizan curricularmente bajo el régimen de alternancia. Se orientan a vincular la vida familiar con la comunidad rural, y sus objetivos son la preparación para la vida laboral en estos espacios rurales. Por ello organizan el tiempo y las actividades escolares bajo el régimen de alternancia, mediante el seguimiento de tutores. Se diferencian de las otras escuelas agrotécnicas tradicionales por la estrecha vinculación que proponen entre la familia, la escuela y la comunidad. Para evitar el desarraigo, los alumnos cursan una semana

en la escuela y en la otra vuelven a sus hogares, donde siguen desarrollando actividades de aprendizaje monitoreadas por la escuela, tales como la observación, experimentación y prácticas en los emprendimientos familiares o de la comunidad. Sin embargo, para Anabel, esta propuesta no resuelve las exigencias académicas con las que se encuentra en la universidad cuando viene a estudiar Abogacía:

A: Porque la característica de la escuela de donde yo vengo, de la secundaria, era una EFA. Tenía orientación para Agronomía. Y el nivel muy bajo, no me sabía las técnicas de estudio...Y también la cantidad de material que estudiaba yo. Por ejemplo, una materia era la mitad de 4to año de la secundaria. No lees casi nunca; los profes te dictan, y vos lees lo que te dictan los profes. Y acá tenés que leer libros y libros, y el profe ni siquiera te dicta; vos tenés que tomar nota. Y hay veces que los profesores no son tan didácticos. ¡Y no entendés nada! Y aprobás por lo que vos lees, del material que tenés que leer para rendir. No sé... ¡sólo de una materia, me habrán servido las clases a mí! (Anabel)

Carlos recuerda la experiencia de estudiar en la escuela secundaria, y la significa desde las “trabas” para aprender y comprender. En relación a sus experiencias de cursado de la escuela secundaria, los demás estudiantes destacan que los saberes disciplinares aprendidos fueros básicos y escasos. Relatan que cuando llegaron a la universidad se encontraron con profesores que ya no les dictaban, sino que explicaban algunos temas y el resto había que leerlos de los libros. “Lectura, lectura, lectura”, fue el padecer de Marcela (27 años). Esta estudiante ha desarrollado un cursado discontinuo de su carrera, ingresó en 2009 y aún cursa y recursa materias de 1er y 2do año, pero no quiere dejarla. No es la única con estas situaciones en su cursado.

M: Bueno, en la facu, sí, me fue bien este año (2013). Pude sacar, o sea, las materias que cursé, las regularicé y las saqué, las dos finales.

E: Bien. Contame qué materias hiciste.

M: Hice Contabilidad II e Introducción a las Ciencias Sociales. Que Contabilidad II era de segundo, Introducción es de primero.

E: Esa materia te costaba, me acuerdo.

M: ¡Esa fue la que saqué hoy! (sonríe)

E: ¡Lo que has sufrido con esa materia!

M: ¡Ay sí! Así que por suerte...

E: ¿Y la rendiste bien?

M: Sí...

E: ¡Perfecto! ¿Y cómo fue el examen?

M: Eh, fue así, o sea, te hacían muchos choice y después dos preguntas a desarrollar que eso fue lo que me fue mal, porque ya la rendí mal en el primer turno y me fue mal en eso porque había un tema que el profe no lo dio en clase, pero igual sí entraba y yo no lo estudié.

E: ¿Qué temas? Contame un poquito qué temas te gustaron y qué temas te costaron. No sé de qué se trata la materia...

M: Y sí, habla todo, de qué se yo, de la economía de hace mucho tiempo, cómo empezó, todos los economistas, todas esas cosas. Y bueno el tema que más me costó, fue el que hablaba de capital social y todas esas cosas, bueno eso fue la parte que me fue mal...

E: La parte brava...

M: Así que ahora la estudié un poco más. Pero igual no me gustaba mucho la materia, nada que ver con nuestra carrera (...) Es todo lectura, lectura, lectura...

E: Lectura sí... ¿Y qué es lo que te cuesta? ¿Te cuesta ponerte a leer o...?

M: Sí, no es mucho lo de ponerme a leer, sino me gusta es como que no me concentro, lo leo y leo una carilla y capaz que la tengo que volver a leer porque ya me olvidé lo que leí al principio, porque no le presto atención... Pero no, digamos, me junté con una compañera y bueno, ahí fue cuando logré entender un poco más porque a ella sí como que le gusta más eso de leer, que se yo... Y tiene más facilidad para explicar, entonces ella, bueno, me explicaba un poco y ahí es como que logré entender.

E: ¿Y esta materia es de primer año?

P: Sí...

E: ¿Y ya se te había vencido la regularidad o todavía la tenías...?

M: Y se me vencía la regularidad en octubre de este año... Claro, pero me anoté ya para recursarla para que no me quede libre de vuelta y pasar para el otro año. Así que pregunté y me dijeron que sí que me podía inscribir como materia que está regular y la puedo recursar así que bueno, la pude hacer y la pude sacar. (Marcela)

Terigi (2009) diferencia las trayectorias educativas teóricas de las trayectorias reales. Las primeras están demarcadas por expectativas del sistema educativo que se encuadran en un mandato homogenizador, desde el cual se promueve la igualdad educativa a partir de un modelo único de escuela y de ciudadano. El respeto por la diversidad tensiona algunos componentes básicos del sistema escolar tales como el currículum único, el aula estándar, el método uniforme; esta es la forma de igualar, desconociendo las diferencias. Las trayectorias teóricas implican los recorridos que los alumnos hacen en el sistema escolar, atendiendo a una periodización estándar, que se sostiene en la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. El problema es que los docentes trabajamos sobre la base de estas prenociones, hacemos nuestras propuestas

didácticas considerando cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no sabemos cómo abordar la heterogeneidad de las cronologías reales.

Espero que a partir de esta exposición podamos reflexionar sobre algunos temas y cuestiones presentados, considerando que las propuestas de educación rural son diversas, en sus formatos curriculares, pedagógicos, didácticos, orientadas a comunidades que plantean demandas e intereses particulares, y que afortunadamente en muchos casos trabajan de manera articulada con la escuela. Son diferentes, no de menor calidad. No las podemos medir desde el parámetro de la escuela urbana convencional, graduada, homogeneizante, orientada a un alumno estereotipado que nunca es tal, porque siempre trabajamos con niños y jóvenes que tienen historias y procesos singulares. Es importante comprender esto, porque los estudiantes con quienes estoy realizando mi investigación no tienen trayectorias formativas lineales, son discontinuas porque cursan, recursan materias, intentan varias veces hasta que las aprueban. Trabajan, estudian, militan, inventan múltiples y singulares estrategias para vivir y estudiar en una ciudad cosmopolita como Córdoba. Y aún permanecen dentro de la universidad. Como dice Marcela: “*Tuve caídas y levantadas. ¡Pero siglo!*”

Referencias bibliográficas

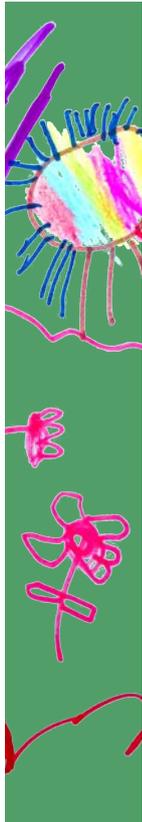
Educación secundaria en ámbitos rurales. Encuadre general 2013-2015. Documento publicado por la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Estadísticas de la educación 2015. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. Área de Estadística e información Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba.

Padawer, A. y Diez, M.L. (2015) Desplazamientos y procesos de identificación en las experiencias interculturales de vida de niños indígenas y migrantes en Argentina. Publicado en *Anthropologica*. Año XXXIII, N° 35, pp. 65-92.

Santos, L. (2011) Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 15. N° 2, pp 71-91. Universidad de Granada. España.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.



Subjetivaciones, relatos y trayectorias

Agustín Minatti¹
 Vanesa Partepilo²
 Rodrigo Saguas³

Resumen

El artículo recoge una dimensión de análisis de los resultados del proyecto de investigación “Experiencias formativas: transmisión entre generaciones y espacios educativos”, referido a las formas de nombrar lo sucedido en la Argentina durante la última dictadura cívico militar, recorridos, trayectorias y aproximaciones a la temática.

En este escrito realizaremos una primera aproximación al análisis de parte de la información que se produjo a partir de la implementación del dispositivo de intervención en el desarrollo de la propuesta formativa. Pretendemos, en un sentido más general, aportar con algunas miradas provisorias frente a los siguientes interrogantes, que constituyen parte de lo que sostenemos en el proyecto de investigación: ¿Qué procesos de apropiación, sobre las memorias de la dictadura, se producen en las nuevas generaciones? ¿Cómo significan la última dictadura cívico militar en Argentina estudiantes de estos profesorados?

Memoria - subjetividad - pasado reciente - transmisión - trayectorias

Subjectivity, stories and school paths

Abstract

This paper presents an analytical aspect of the results of the research project Formative experiences: transmission between generations and educational

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: minattiagustin@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: vpartepilo22@gmail.com

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: rodrigo.saguas@gmail.com

spaces, referred to the ways of naming what occurred in Argentina during the last civic-military dictatorship, the different journeys, trajectories and approaches to the subject. In this paper we introduce the first approach to the analysis of information produced from the implementation of the educational project. We attempt, on a broader sense, to present some provisional insight following questions that guide our research project: What appropriation processes on the memory of the dictatorship are produced in new generations? How do professorship students make sense of the last Argentine civic-military dictatorship?

Memory - subjectivity - recent past - transmission - trajectories

Introducción

El artículo recoge una dimensión de análisis de los resultados del proyecto de investigación “Experiencias formativas: transmisión entre generaciones y espacios educativos” (Proyecto de Investigación 2016- 2017, SeCyT- UNC), referido a las formas de nombrar lo sucedido en la Argentina durante la última dictadura cívico militar, recorridos, trayectorias y aproximaciones a la temática.

En dicho proyecto, nos proponemos indagar sobre los procesos y experiencias de construcción de memoria de estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y describir las características pedagógicas y didácticas de la propuesta formativa de los Espacios para la Memoria de Córdoba; sus fundamentos, tensiones, condiciones de posibilidad para los procesos de transmisión como los sentidos y significaciones construidas por los sujetos de aprendizaje.

Son tres los ISFD que participan en este proyecto, dos de gestión pública y uno de gestión privada, que se encuentran situadas en la capital de Córdoba y en una localidad del interior. La oferta formativa de estas instituciones es la de Profesorado en Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria. Además, se articuló con el Espacio para la Memoria La Perla, el Archivo Provincial de la Memoria y el Espacio para la Memoria Campo La Ribera.

El proyecto de investigación se propuso como una experiencia de articulación entre espacios curriculares e instituciones educativas de Nivel Superior con el objetivo de generar condiciones pedagógicas que propicien nuevos aprendizajes sobre el pasado reciente de Argentina y la construcción de memorias al respecto.

Además de sostener propósitos referidos a la formación en torno al pasado reciente, así como promover la comprensión de la complejidad de las políticas de exterminio de la última dictadura cívico militar argentina y brindar herramientas didácticas mínimas para la elaboración de propuestas orientadas a la enseñanza del pasado reciente de Argentina en el Nivel Inicial y Primario; el proyecto de articulación e intervención en los ISFD supuso espacios y condiciones que permitan la recuperación de saberes y experiencias personales y el debate colectivo en torno al pasado reciente de Argentina de las estudiantes, a partir de

un cuestionario que se trabajó a comienzos del proceso de implementación del dispositivo de intervención, y cuyos resultados parcialmente sistematizados se comparten en esta presentación.

En este escrito analizaremos parte de la información que se produjo a partir de la implementación de un dispositivo de intervención en el desarrollo de la propuesta formativa. Pretendemos, en un sentido más general aportar con algunas miradas provisionarias frente a los siguientes interrogantes: ¿Qué procesos de apropiación, sobre las memorias de la dictadura, se producen en las nuevas generaciones? ¿Cómo significan la última dictadura cívico militar en Argentina estudiantes de estos profesados?

Preguntarnos por la subjetividad consiste en interrogar los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, las formas de apropiación por parte de los individuos y sus efectos prácticos. Esto incluye los diversos modos en que los sujetos, los grupos y las comunidades, pueden dar cuenta de sus experiencias subjetivas en el presente, de sus modos particulares de experimentar el pasado y de imaginar el futuro. Indagar la subjetividad es entonces indagar los modos de producción de la “subjetividad” (Korinfeld, 2013).

Entre trayectorias formativas y la construcción de nuevas memorias sobre el pasado reciente de Argentina

Interesa, escuetamente, acercar algunas notas que describen aspectos fundamentales del dispositivo implementado durante todo el año 2016 en tres ISFD de la provincia de Córdoba, en tres cursos. Uno de estos se correspondía con el 1° año de la carrera del Profesorado de Educación Inicial (PEI) y los otros dos con 3° año del Profesorado de Educación Primaria (PEP).

El desarrollo de las acciones planificadas se inscribió en los espacios curriculares de Pedagogía y Práctica Docente (1° del PEI), Ciencias Sociales y su Didáctica II y Seminario: Currículum, historia reciente y Memoria Colectiva (3° PEP).

En la propuesta participaron 93 estudiantes en total de los tres institutos, en su mayoría entre 18 y 26 años (75 estudiantes) y más de 27 años los restantes. Es decir que, mayoritariamente han cursado la escolaridad secundaria desde el año 2002. Esta información nos resulta significativa ya que es posible contrastar las respuestas que estos/as estudiantes ofrecen, con el supuesto de que al menos el grupo más numeroso, en algunos años de su trayecto escolar, tendría que haber tenido la posibilidad de acceder a un conjunto de propuestas pedagógicas que debieran haber garantizado aprendizajes significativos sobre el pasado reciente de Argentina.

Cabe recordar que, fundamentalmente desde el año 2006 el Estado Nacional argentino sanciona un conjunto de normativas que colocan a los Derechos Humanos como prioridad de la política pública educativa. La Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, en su Cap. II, Art. 92°, inc. c), dispone:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

También, que el Programa “a 30 años del Golpe”, que llevó adelante el Ministerio de Educación de la Nación, fue fundamental para políticas de memoria en todo el territorio nacional con los institutos de formación docente. Este programa luego posibilitó la creación del área Educación y Derechos Humanos que dependía del INFD.

Antes de dar inicio a la propuesta en cada uno de los grupos, en el mes de marzo de 2016, implementamos un cuestionario a todas las estudiantes de los tres cursos y también a otros/as de diferentes años de un profesorado de educación secundaria, que no participó del conjunto restante de acciones.

Este cuestionario se construye con el objetivo de reconocer algunas características del grupo de estudiantes que participaría de la propuesta de formación, para comprender algunos aspectos de las trayectorias formativas y de vida que condicionan los procesos de apropiación de conocimientos y producción de memorias. Puntualmente nos interesa saber si estos/as estudiantes, consideran haber accedido a saberes sobre la última dictadura cívico militar en Argentina durante su secundario y en los años de cursado de la carrera; si han participado de actividades conmemorativas relacionadas con la última dictadura cívico militar y si recorrieron con anterioridad algún Espacio de Memoria de Córdoba o el país.

Respecto a las indagaciones relacionadas a las aproximaciones al pasado reciente en propuestas de enseñanza sistematizamos las siguientes respuestas:

Preguntas	Sí	No	No contestan
¿La temática de la última dictadura cívico militar fue trabajada como contenido específico de alguna materia de la escuela secundaria?	53,76%	45,16%	1,07%
Tienes recuerdos de alguna actividad importante que se haya realizado en tu escuela secundaria para abordar y trabajar la última dictadura cívico militar?	36,55%	60,21%	3,22%
¿La temática de la última dictadura cívico militar fue trabajada como contenido específico de alguna materia en el transcurso del cursado de esta carrera?	69,89%	26,88%	3,22%
¿Tienes recuerdos de alguna actividad importante que se haya realizado el cursado de esta carrera, para abordar y trabajar la última dictadura cívico militar?	49,46%	46,23%	4,30%

La información proporcionada por los estudiantes nos permite advertir que sólo la mitad de los encuestados del total de la muestra, en su trayectoria formativa afirma haber tenido clases sobre la temática en el colegio secundario.

Es mucho menor el grupo que dice recordar qué actividades importantes se hicieron en esos espacios de enseñanza (36,55%) y la misma presencia de olvido se encuentra si comparamos los porcentajes de estudiantes que dicen haber tratado el tema en la formación superior, cuando tienen que recordar las actividades en las que participaron.

Es importante discriminar estas respuestas en relación al grupo etario y los años de cursado de la escolaridad secundaria, fundamentalmente, para visualizar cierta presencia de la política pública en las aulas de este nivel, fundamentalmente.

Del total de los que sostienen haber tenido clases sobre la temática en la escuela secundaria, 60,52% de los estudiantes ha cursado la escuela a partir del año 2002 y el 39,48% lo hizo con anterioridad.

También hay que destacar que, el porcentaje de estudiantes con 27 años o más que transitó el secundario antes del 2002 y que dice no haber tenido espacios de tratamiento del pasado reciente de Argentina es del 66,66%. Esta cifra es aproximadamente el doble de la que se referencia en el grupo de estudiantes que cursaron la escolaridad desde el 2002 y que sostienen lo mismo. En este mismo grupo el 36,84% de estudiantes dice que este contenido no fue abordado en la escuela.

Otros datos que nos parecen relevantes y que permiten conjeturar sobre posibles presencias y ausencias en su trayectoria formativa, remite a la cantidad de estudiantes que a lo largo de su vida han participado de instancias conmemorativas del pasado reciente de Argentina y que han conocido algún espacio para la memoria.

Los estudiantes que responden positivamente a la primera cuestión conforman el 50,53% (47 en total) y los que dicen haber visitado un espacio para la memoria representan solo 38,70% del total.

Al respecto, consideramos la posibilidad de que esos actos conmemorativos hayan sido espacios escolares referentes al 24 de marzo de 1976, supuesto que se construye por la semejanza del porcentaje de estudiantes que responde afirmativamente a la pregunta por el tratamiento de los contenidos en la escuela secundaria.

A partir de esta información se vuelve necesario preguntarse si la aproximación a espacios de transmisión del pasado reciente, puntualmente los Espacios para la Memoria, ha sido una decisión personal de estos actores. Es de suponer que la concurrencia a los mismos se haya realizado en el marco de actividades formativas de alguna institución educativa.

Si bien estos datos abren la posibilidad del análisis de las trayectorias respecto a la aproximación a propuestas de enseñanza relacionadas al pasado reciente, nos interesa aquí detenernos en algunas respuestas.

“Yo no sabría qué decirles” miradas en torno a las memorias de nuestro pasado reciente

Jelin (2000) señala que abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también emociones. Y hay también huecos y fracturas. Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos; en este sentido, las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente, no sólo se recuerda en el presente, sino que ese recuerdo y modo de significar el pasado, tiene que ver con marcos sociales, a decir de Halbwachs, que son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores.

Atendiendo a estas consideraciones, en el cuestionario ofrecido a las estudiantes indagamos sobre algunos datos personales, otros socioculturales generales y también sobre aspectos de la trayectoria formativa y de vida que pueden estar directamente vinculados con los sentidos que han construido hasta el momento respecto de la última dictadura cívico militar.

Con la intención de generar un primer escrito por parte de los estudiantes encuestados, propusimos una pregunta abierta que invitaba a escribir, con los saberes y conocimientos que contaban en ese momento, un relato que dé cuenta de que fue para ellos/as la última dictadura cívico militar. La pregunta fue planteada de la siguiente manera:

Si tuvieras que explicarle a un extranjero qué fue la última dictadura cívico-militar de Argentina, ¿qué le dirías? En la redacción, trata de ser lo más preciso/a posible.

Cuando pensamos en la construcción de esta pregunta, pretendíamos abordar aquellas representaciones de los estudiantes acerca de la última dictadura militar en Argentina. Partimos del supuesto que la escritura de esa “explicación” condensaba sus principales referencias narrativas, sus principios interpretativos, destellos de trabajos de memorias (Jelin, 2000) apropiados con el tiempo y las diferentes oportunidades de tomar contacto con la temática.

Para el análisis de las producciones escritas como respuestas a la pregunta planteada nos propusimos identificar algunas variables que nos permitan dar cuenta de qué supuestos estaban presentes en ellas. Sometimos las respuestas al análisis y a la identificación de:

- Referencias, valoraciones, adjetivaciones respecto de los sujetos:
 - militares,
 - sociedad civil,
 - partidos políticos,
 - militantes políticos,
 - otros.
- Términos o palabras en uso, modos en que se articulan, conceptos destacados de ese núcleo explicativo.

- Sentidos en torno al pasado reciente:
 - explicación causal,
 - análisis contextual,
 - referencia al presente.

De tal forma que nos permita una primera clasificación de las respuestas de acuerdo al *tipo* de relato que configura la explicación.

A los fines analíticos, trabajamos de acuerdo a una clasificación de relatos, que si bien entendemos no se expresan en forma pura, o unívocos, sí dan cuenta de matrices argumentativas que nos permiten diferenciar sentidos y apropiaciones respecto a la última dictadura cívico militar en Argentina. No es este el momento de desarrollar cabalmente los principios interpretativos que cada uno de estos relatos supone, sin embargo, los comentaremos brevemente para poder dimensionar los porcentajes de respuesta obtenidos en el análisis de los escritos de los y las estudiantes.

Los relatos que denominamos *justificacionistas* o *negacionistas* corresponden al núcleo explicativo que pone el acento en la necesidad del accionar represivo por parte de las fuerzas armadas a partir de una situación política y social de *caos* originado tanto por fuerzas disolventes del todo social como por la inoperancia del gobierno democrático anterior al golpe. De esta manera, la intervención represiva legitima su accionar en la *necesidad* de encontrar mecanismos de pacificación y orden solicitado principalmente por el poder político que ya había agotado sus mecanismos de control. Dos de los documentos más significativos donde puede rastrearse: el Informe Final elaborado por la Junta Militar en abril de 1983, así como la Ley de “Pacificación Nacional” N° 22.924 de septiembre de 1983. En ambos documentos pueden leerse los fundamentos ideológicos en torno al accionar militar, en clave de justificación, de heroísmo y entrega, así como también conceptos tales como accionar terrorista, infiltración ideológica, guerra sucia, desviación social, errores, excesos, el necesario perdón para la pacificación nacional, entre otros conceptos.

Relatos que refuerzan la teoría de los dos demonios. Se denomina “Teoría de los dos demonios” a una visión simplificada y simplificadora de los procesos sociales durante la última dictadura cívico militar en la Argentina que intenta explicar dicho período sólo a partir del enfrentamiento entre dos grupos ideológicamente opuestos, military y metodológicamente equivalentes, dejando al margen de la discusión y responsabilidades, al resto de la sociedad. Tres elementos centrales que componen el entramado interpretativo de la Teoría de los dos demonios: la igualdad entre víctimas y victimarios ya que, de acuerdo a su discurso, tanto “terroristas” como “fuerzas represivas” incurrieron en la violación de la dignidad humana en términos iguales. La interpretación del terreno político reduciéndolo a dos bandos (“un lado y otro”), y, por último, la amenidad e “inocencia” de una sociedad presa “como objetos manipulables” para los fines de estos bandos (Minatti, 2009).

Relatos que refuerzan la teoría de «un demonio». Tomamos como referencia para pensar las características de este tipo de relatos la investigación realizada por Guillermo Levy (2011)

donde analiza los tipos de relatos que ubican la responsabilidad concreta y acotada en torno a los acontecimientos de la dictadura cívico militar en “los militares”. Desde la perspectiva del investigador citado, podemos encontrar en estas formas de relato un corrimiento de principios interpretativos propios de la teoría de los dos demonios a identificar un solo componente de esa relación. Sostiene Levi que esta ausencia de un actor que completa la mirada dicotómica no significa en sí mismo un mayor desarrollo de análisis crítico en torno al periodo, sino por el contrario, opera en la memoria como condición necesaria para lograr un repudio más generalizado del accionar de los militares durante la dictadura, sin matices ni mediaciones de otros actores sociales que comparten distintos niveles de responsabilidad en la implementación del terrorismo de Estado. Este tipo de relato pone el acento en el repudio al accionar represivo como única dimensión de análisis posible respecto al contexto de la dictadura cívico militar.

Relatos que dan cuenta de la responsabilidad del Estado y la multiplicidad de dimensiones de análisis de la dictadura. Tomamos para la definición de las características y principios interpretativos de esta tipología de relatos los aportes de Lvovich Daniel y Bisquert (2008). Como elementos constitutivos del principio interpretativo en juego en este tipo de relatos se encuentra la identificación del accionar de las Fuerzas Armadas en el marco de una planificación política, económica social y cultural, orquestada desde las estructuras del Estado y con la intervención de una multiplicidad de actores sociales, políticos, y económicos, con distintos grados de responsabilidad en la implementación de las políticas públicas.

Por otro lado este tipo de relatos da cuenta de la *constelación de sentidos* (Calveiro, 2006) de la época en lo referido a la interpretación respecto a la represión, la militancia política y la multiplicidad de actores políticos del contexto, la violencia política y su horizonte revolucionario (Casullo, 2007). Así mismo, las políticas de memoria estatales en torno a la conmemoración de lo sucedido en la Argentina que toman como eje de análisis la histórica consigna de los Organismos de Derechos Humanos de la Argentina, Memoria Verdad y Justicia, lo que se constituye en perspectiva propia del discurso oficial.

Esta clasificación inicial nos permite trabajar con la hipótesis de las relaciones posibles entre edad, trayectorias educativas, experiencias previas de aproximación a la temática y procesos de construcción de memorias, ya sea en contextos familiares, escolares o en otras instituciones, producciones posteriores a los recorridos por los Espacios para la Memoria de Córdoba. Relaciones que requieren abordar la dimensión cualitativa del análisis de los datos y producciones obtenidas a partir de las respuestas al cuestionario primero, y a las producciones realizadas en el desarrollo de la implementación del dispositivo, trabajo que sigue siendo materia de elaboración y análisis por parte del equipo de investigación.

Hasta el momento, en el análisis de las respuestas a la pregunta disparadora hemos encontrado:

Tipo de relato	Cantidad de respuestas	Porcentaje sobre el total de respuestas
Respuestas justificacionistas/negacionistas	1 (una)	1,86%
Respuestas que apelan a la teoría de los dos demonios	3 (tres)	3,26%
Respuestas que apelan a la referencia de un demonio	55 (cincuenta y cinco)	59,78%
Respuestas que apelan a la multidimensionalidad de análisis y a la responsabilidad del Estado	8 (ocho)	8,69%
Respuestas que reconocen no saber cómo hacerlo	17 (diecisiete)	18,47%
No responden	8 (ocho)	8,69%

Un porcentaje ampliamente mayoritario de respuestas que podemos identificar como relatos que responsabilizan a los militares y ponen el acento analítico exclusivamente en la faz represiva de la dictadura.

Fue una época en donde los militares tomaron el poder a la fuerza, una época en dónde se prohibieron libros, músicas, cosas artísticas donde no podías salir de tu casa después de cierta hora. Donde te mataban, asesinaban y torturaban a personas inocentes. Donde no había libertad de expresión, donde se evitaba que pudieras pensar más de lo normal, donde algunos militares eran obligados a hacer cumplir todas esas prohibiciones (Encuesta N° 3)

Tomamos a modo de ejemplo aquí tres producciones que corresponden a estudiantes de instituciones diferentes, de niveles diferentes, pero con un denominador común en la construcción de las referencias respecto a la dictadura en la Argentina.

Se trató de un golpe militar que se llamaba Proceso de Reorganización Nacional en el que se violaron los derechos humanos. En este proceso los milicos reprimieron a todos los subversivos del gobierno, es decir, los que estaban en contra. Haciendo desaparecer más de 30.000 personas. Torturándolas en lugares ocultos que funcionaban como centros de lugares que mataban y torturaban a esos subversivos. Los milicos procedían entrando a la casa de esas personas a la noche y secuestrándolas. Por otro lado, arruinando el país aumentando la deuda externa (Encuesta N° 54)

Por último:

Le diría que fue una dictadura represiva, donde si no pensabas y hacías lo que quería el gobierno terminabas torturado, desaparecido o muerto donde te prohibían lo que

querías leer, estudiar, donde irrumpían durante cualquier hora a tu casa revolviendo todas tus pertenencias al frente de las familias buscando a los “rebeldes” (que sólo era gente luchando por sus derechos). Donde había tiroteos en medio de la calle en cualquier momento del día (Encuesta N° 74)

El otro dato que nos resulta llamativo tiene que ver con el porcentaje de respuestas que afirman no poder construir un relato, sumadas a las decisiones de no responder la pregunta. En términos porcentuales, estas respuestas superan a las que abrevan en los tipos de relatos restantes (justificacionistas, teoría de dos demonios, multidimensionalidad del análisis).

No le diría nada porque no sé nada (Encuesta 5)

Tendría que informarme más, adquirir muchos conocimientos sobre el tema para poder explicar (Encuesta 6)

Siento que es un tema que estaría bueno hablarlo, es algo profundo, que requiere de tiempo o comprensión. Además, siento que me falta mucha información como para atreverme a contar del tema (Encuesta 29)

Para hablar sobre el tema me tendría que informar mejor para no dar respuesta errónea (Encuesta 36)

Yo no sabría qué decirles. Las ideas que sé son pocas, por no decir nula, entonces sería muy difícil explicarlo (Encuesta 50)

No tengo una explicación precisa. Siento que me falta mucho para comprender o entender. No me pondría a dar explicaciones de un tema que no conozco del todo, en todo caso hablaría de los hechos que llevaron al golpe y sus repercusiones (mínimamente) (Encuesta 77)

El pasado es un acontecimiento, y también una representación, una construcción desde el presente. Como señala Philp (2009):

...conocemos el pasado a través de las reconstrucciones y representaciones realizadas por los historiadores, los aficionados, por quienes escriben la historia. Dichas representaciones del pasado son difundidas desde diferentes instituciones. A partir de las diferentes interpretaciones ya no contamos con un pasado, sino con pasados. La historia como representación del pasado es la materia prima para los homenajes, se convierte en objeto de memoria (p. 25)

A partir de la lectura de estas producciones muchas preguntas se nos abren acerca de los modos de recordar o sentidos en la construcción de ese pasado reciente de Argentina. ¿Qué huellas, de qué experiencias, se transitaron en las pocas palabras de las producciones de las estudiantes?, ¿qué referencias íntimas se pusieron en juego allí?, ¿qué lecciones aprendidas y olvidadas fueron convocadas de urgencia por la mano impaciente que deseaba entregar la hoja?

Pero también otras no tan personales, ¿qué políticas de memoria operaron?, ¿cuántos actos, cuántas glosas, qué películas? ¿Qué sentidos marcaron la reconstrucción de un momento histórico? Esta última pregunta nos interpela, si tenemos en cuenta que un porcentaje importante recuperará una explicación de lo sucedido desde el 24 de marzo de 1976 a partir del relato que simplifica las dimensiones de análisis, que invisibiliza responsabilidades, que no da cuenta de las rugosidades propias de todo proceso social.

Líneas de análisis a profundizar

Lo expuesto hasta aquí corresponde a los avances en la sistematización de datos cuantitativos respecto a trayectorias escolares y contacto con la temática, por un lado, y a una primera aproximación a representaciones y claves explicativas sobre lo sucedido en la Argentina. Son avances incipientes en el análisis de los datos, pero significativos para configurar un terreno de indagación respecto a las trayectorias y configuración de representaciones.

En este sentido, si retomamos los porcentajes del cuestionario, decíamos que un 53,76% responde que sí fue trabajada la temática de la última dictadura cívico militar en alguna asignatura de la escuela secundaria y un 69,89% señaló lo mismo, pero en relación a la formación superior. No obstante, pareciera no haber una relación directa respecto de la respuesta a la pregunta disparadora. En este punto, decíamos que más del 59% de los y las estudiantes, explicaba lo sucedido desde el 24 de marzo de 1976, a partir del relato de “un demonio”. Nos preguntamos, entonces, qué sentidos y representaciones se han puesto en juego en esos procesos de transmisión y construcción de memorias. ¿Acaso la temática de la última dictadura cívico militar fue abordada sólo desde la condena hacia los militares, sobre lo acontecido? Por otra parte, no resulta menor pensar en el porcentaje que dice haber tratado en alguna asignatura (en la secundaria o en el ISFD) la temática de la última dictadura cívico militar. Es decir, hay cuestiones referidas a un momento histórico y político, reflejado en políticas educativas públicas, que resultan insoslayables.

De esta manera, es interesante pensar los procesos de construcción de memorias, a fin de poder develar algunas pistas que orientaron nuestro trabajo posterior, tanto en la investigación como en la propuesta de intervención pedagógica. La memoria no es siempre virtuosa, la memoria tiene siempre sus huecos y contradicciones y sus límites, la memoria puede ser muy selectiva, la memoria puede ser muchas veces objeto de abusos (Cernadas, y Lvovich, 2010).

En este último sentido, recuperar, analizar y dimensionar los significados del 27% de las respuestas que señala que no sabría cómo responder a esa pregunta es imprescindible, si consideramos su condición de futuros docentes. “*Yo no sabría qué decirles*”, no es sólo una afirmación, sostenida, acerca de lo acontecido el 24 de marzo de 1976, también se transforma en un interrogante. Un interrogante que problematiza y abre miradas acerca de la transmisión del pasado reciente, precisamente por el “qué (decirles)”.

Pensar en procesos de transmisión del pasado reciente, de construcción de memorias acerca de ese pasado, nos plantea la necesidad de recuperar la discusión entre memoria e historia, con el propósito de reconocer su singularidad, pero al mismo tiempo visualizar las posibles articulaciones entre ambas.

Referencias bibliográficas

- Calveiro, P. (2006) Puentes de la Memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia. En: *Revista Lucha Armada en la Argentina*. Año 1. Número 1. Pp. 71-77.
- Casullo, N. (2007) *Las Cuestiones*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Cernadas, J. y Lvovich D. (eds.) (2010): *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo Libros-UNgs.
- Jelin, E. (2000). *Los trabajos de la memoria*. Colección memorias de la represión. España: Siglo XXI.
- Levi, G. (2011) El presente del pasado: las representaciones acerca del pasado dictatorial en estudiantes de escuelas secundarias del partido de Tres de Febrero. En: *Revista Estudios sobre Genocidio*, Número 5. Abril 2011. Universidad Tres de Febrero.
- Lvovich, D. y Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional / UNGS.
- Philp, M. (2009) *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Korinfeld, D. (2013) Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En: Korinfeld, Levy D. Rascovan S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

DISPOSITIVOS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR



Dibujo de Briana Celeste Ledesma, 4 años, Jardín Maternal Municipal Trapito



Las tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes. Un estudio en los primeros años de las carreras de Ingeniería

Ana Lucía Pizzolitto¹
Viviana Macchiarola²

Resumen

En este trabajo presentamos parte de una investigación que se enmarca en una beca posdoctoral otorgada por el CONICET. El objetivo general que orienta al estudio es *valorar la potencialidad de proyectos institucionales que se plantean para promover la permanencia de estudiantes en los primeros años de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Este escrito se circunscribe al estudio de uno de los proyectos institucionales: las tutorías. Se identifican contextos institucionales promisorios así como rasgos y condiciones de estos proyectos que, desde la perspectiva de los actores involucrados en las propuestas de cambio, contribuyen a la permanencia de los estudiantes en las carreras de Ingeniería.

Las unidades de observación son los miembros del equipo coordinador del proyecto institucional mencionado. Como estrategias de recolección de datos, se realizan entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

Se exponen resultados referidos a: fortalezas, logros y aprendizajes construidos; dificultades; condiciones institucionales que permiten que el proyecto logre sus propósitos; ajustes o modificaciones introducidas; rasgos o condiciones del proyecto que conducen a la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Tutorías - permanencia de estudiantes - carreras de ingeniería - estudiantes
universitarios - proyectos innovadores

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto. CE: alpizzolitto19@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de Río Cuarto. CE: vmacchiarola@hum.unrc.edu.ar

Tutorship as a strategy for enhancing student permanence. A study carried out in the first years of engineering careers

Abstract

In this work we present the findings obtained at one stage of a research study carried out as a postdoctoral scholarship granted by CONICET. The main objective of our work is *to assess the potentiality of institutional projects designed to promote student permanence in the first years of engineering careers at Universidad Nacional de Río Cuarto*. This paper is about the study of one institutional project, which is a tutorship project. Favorable institutional contexts as well as features and conditions of these projects are identified. These projects, from the perspective of the people involved in the initiatives of changes, contribute to the permanence of students in engineering careers.

The units of observation are the participants of the team coordinating the above-mentioned institutional project. As strategies for data collection, we conducted semi-structured interviews and we analyzed documents.

We therefore present findings related to the following points: strengths, achievements and constructed learning, difficulties, institutional conditions that allow the project to achieve its aims, adjustments or changes made, features or conditions of the project that lead to students' permanence at university.

Tutorship - student permanence - engineering careers - university students - innovating projects

Introducción

En este trabajo presentamos parte de una investigación que se enmarca en una beca posdoctoral otorgada por el CONICET. El objetivo general que orienta al estudio es *valorar la potencialidad de proyectos institucionales que se plantean para promover la permanencia de estudiantes en los primeros años de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)*. Este escrito se circunscribe al estudio de uno de los proyectos institucionales: las tutorías. Se identifican contextos institucionales promisorios, así como rasgos y condiciones de estos proyectos que, desde la perspectiva de los actores involucrados en las propuestas de cambio, contribuyen a la permanencia de los estudiantes en las carreras de Ingeniería.

Conceptualizaciones teóricas

Definimos a las *tutorías* como un servicio de orientación, apoyo y contención institucional instalado en los primeros años de cursado de la carrera universitaria, que atiende a diversas situaciones que resultan preocupantes para los estudiantes, entre ellas podemos mencionar

cuestiones económicas, académicas, vocacionales y socio-afectivas (Alcoba, Amieva, Clérici y Vaca, 2015; Capelari, 2015).

Rinaudo (2014) trabaja la noción de “contextos poderosos para el aprendizaje” de los sujetos, los que pueden pensarse, desde la perspectiva de análisis de este trabajo, como contextos favorecedores para las innovaciones, esto es, para el aprendizaje institucional. En este sentido, la autora considera la posibilidad que los docentes: a) cuenten con oportunidades para ocuparse activamente de la construcción de conocimientos en el ámbito de las organizaciones educativas; b) partan de la identificación de problemáticas auténticas, reales e importantes institucionalmente; c) consideren los contextos culturales, sociales e históricos propios en los que se desarrollan las instituciones educativas; d) generen la posibilidad de un trabajo colaborativo entre los miembros que integran la comunidad universitaria; y e) planifiquen e implementen la evaluación de los cambios y logros como parte del proceso de innovación institucional.

Aspectos metodológicos

Las unidades de observación están constituidas por miembros que integran el equipo coordinador del proyecto institucional de tutorías. Como estrategias de recolección de datos, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas, tres a docentes tutores que vienen trabajando en los proyectos desde que el mismo se conformó y a la pedagoga que asesora al equipo docente, también integrante del Grupo de Acción Tutorial (GAT).

Se analizaron, además, documentos institucionales referidos al proyecto (resoluciones, proyectos, informes).

Para el tratamiento de los datos obtenidos de las entrevistas, se utilizaron estrategias de codificación y categorización fundada en datos (Glaser y Strauss, 1967). El estudio de los documentos institucionales se lleva a cabo a partir del análisis de contenido cualitativo, considerando algunas dimensiones preliminares y otras emergentes en el análisis.

Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas realizadas a integrantes del GAT y del estudio de los documentos institucionales. En un primer momento damos cuenta de una contextualización de las tutorías y luego presentamos las dimensiones de análisis construidas a partir de un trabajo inductivo con los datos. Las categorías son las siguientes: 1) sentido que los docentes le otorgan a las tutorías; 2) fortalezas, logros y aprendizajes construidos; 3) dificultades; 4) crisis; 5) ajustes o modificaciones; 6) condiciones institucionales promisorias para el desarrollo de tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes.

Contextualización del Grupo de Acción Tutorial

En el año 2004, la Facultad de Ingeniería de la UNRC atraviesa procesos de acreditación de sus carreras de grado, a partir de los cuales se realizan diagnósticos acerca de la formación que reciben los futuros ingenieros. De aquí resultan fortalezas y debilidades de las unidades académicas valoradas.

Es así como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) promueve el denominado Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI), financiando a las universidades con la intención de introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de la educación universitaria en función de recomendaciones realizadas en el marco de dicho proceso de acreditación. El PROMEI da origen a la planificación e implementación del proyecto de tutorías, el cual nace en la Facultad de Ingeniería de la UNRC en el año 2005.

Los entrevistados acuerdan que, al inicio de las tutorías no se tenían claras definiciones en cuanto a la finalidad ni el modo de llevar adelante el proyecto. Los docentes que lo integran fueron asignados desde la institución y son coordinados por el secretario académico en conjunto con la asesora pedagógica, ambos pertenecientes a la Facultad de Ingeniería. Desconocer el “para qué” y el “cómo” del proyecto, el hecho que éste fuera pensado por organismos externos a la unidad académica en cuestión y que los docentes que debieran llevar adelante los procesos de cambio fueran designados por miembros de la facultad nos habla de una estrategia de cambio top-down (arriba-abajo). Esto significa que no fueron procesos de cambio generados desde instancias de base y que no nacieron a partir de intereses de la propia Facultad de Ingeniería de la UNRC para intentar dar respuesta a las problemáticas que los aquejan. Si bien el abandono y la deserción, básicamente en los primeros años de estudio eran percibidos por la institución, los mecanismos para hacer frente a ellos fueron planificados por instancias superiores a partir de diagnósticos llevados a cabo por organismos dependientes del Ministerio de Educación de la nación.

Con el pasar del tiempo, y luego de un trabajo en equipo entre los docentes designados para el trabajo con las tutorías, la asesora pedagógica y el secretario académico de la Facultad, se comenzaron a delinear los propósitos, la manera en que el proyecto tomaría forma y los destinatarios de las tutorías.

La finalidad del proyecto de tutorías se vincula con ofrecer orientación, acompañamiento, apoyo y contención a los estudiantes, principalmente a los que cursan los primeros años de carreras de ingeniería, en diferentes cuestiones que resultan preocupantes para ellos, vinculadas con aspectos académicos, vocacionales, económicos o socio-afectivos.

En sus comienzos, el GAT se encontraba integrado por 16 docentes pertenecientes a las cuatro carreras que dependen de la Facultad de Ingeniería, aunque con el pasar del tiempo se fue reconfigurando el grupo de trabajo y actualmente lo conforman 6 profesores. El equipo de trabajo cuenta con la coordinación por parte de un docente tutor y la asesoría de la pedagoga de la Facultad.

Actividades desempeñadas

Las actividades llevadas a cabo por el equipo de docentes tutores son:

- a) Talleres de ingreso, se trabajan diversas temáticas como: orientación, discusión, reflexión e información sobre la carrera y la profesión que estudian y el oficio de estudiante universitario (organización y gestión del tiempo, estrategias de estudio y herramientas a utilizar para desarrollar un trabajo práctico). También se hace hincapié en la importancia de la alfabetización académica, esto es, instalar actividades de lectura y escritura vinculadas a los contenidos disciplinares. Por otra parte, se realiza un recorrido por la biblioteca central de la UNRC, con el objetivo de conocer sus instalaciones, aprender a llevar a cabo búsquedas de materiales bibliográficos, identificar las diferentes partes de un libro y dar cuenta de sus características, así como también se realizan comparaciones entre diversos materiales de estudio, como por ejemplo, libros y apuntes de cátedra.
- b) Talleres en los que se trabajan las evaluaciones académicas, con la intención de preparar a los estudiantes para el primer parcial. En estos talleres se cuenta con la participación de los docentes de las asignaturas.
- c) Diseño y exhibición de una cartelera, en ella se exponen información que se considera de utilidad para los estudiantes como resultados de trabajos desarrollados por el grupo de docentes tutores, fechas de exámenes, novedades académicas.
- d) Esbozo y producción de volantes, referidos a cuestiones informativas sobre cómo es posible atender a una clase expositiva y cómo es posible abordar los textos disciplinares propios de cada asignatura.
- e) Diseño de una página de Facebook, donde se comunican cuestiones informativas y organizativas que resultan de interés para los estudiantes.
- f) Implementación de acciones vinculadas a la elaboración de documentos de trabajo a ser utilizados en el ingreso, en los que los procesos educativos se encuentran mediados por tecnologías.
- g) Conformación de un espacio de orientación y acompañamiento disciplinar, procedimental y actitudinal, destinado a estudiantes que desaprobaron el diagnóstico de Matemática y Física en el ingreso a diferentes carreras pertenecientes a la Facultad de Ingeniería. Este es un trabajo en conjunto entre los docentes tutores y los profesores del área de física y cálculo.
- h) Trabajo con alumnos que solicitan readmisión a la carrera que estudian por cuarta y quinta vez. Esta tarea se realiza en articulación con la Secretaría Académica de la Facultad de Ingeniería y tiene como propósito concretar una entrevista con los alumnos para conocer: su situación académica, las expectativas que tienen con respecto a los

estudios universitarios, los motivos por los que llegaron a la instancia en la que se encuentran. También se ofrece información sobre las características del pedido de readmisión.

- i) Participación en el proyecto Redes: hace cuatro años el GAT viene trabajando de manera conjunta con profesores de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) y la Universidad de Veracruz (Méjico) en búsqueda de un enriquecimiento, fortalecimiento e intercambio en la temática de las tutorías universitarias.

Como se podrá advertir, en algunas ocasiones el GAT pone en marcha acciones frente a determinadas problemáticas que manifiestan los estudiantes, acudiendo cuando los mismos se encuentran en situación de vulnerabilidad académica. Mientras que otras veces actúa de modo preventivo, considerando para el diseño de las actividades y su intervención las preocupaciones e inquietudes que presentan los alumnos de ingeniería.

Los docentes tutores definen su actuación como una “planificación en acción”, ya que sostienen que al momento de proyectar actividades, se detienen a pensar en las necesidades de los estudiantes, los problemas que manifiestan que se les presentan y a partir de allí diseñan planes de actuación que son valorados y revisados año tras año con la intención de introducir modificaciones tendientes a la mejora educativa.

1. Sentido que los docentes le otorgan a las tutorías

Los docentes tutores entrevistados conciben a las tutorías como un trabajo de orientación y acompañamiento a los estudiantes en, al menos, tres sentidos o propósitos diferentes: conocimiento del campo profesional, construcción de la autonomía y aprendizaje del oficio de ser estudiante universitario. Estos sentidos asignados dan cuenta de lo que los coordinadores valoran como potencialidades de las tutorías para promover la permanencia de los estudiantes de ingeniería.

En primer lugar, manifiestan la importancia de las tutorías para la orientación vocacional de los estudiantes. Vinculan el abandono con el desconocimiento de la carrera y la profesión, por lo que creen necesario ofrecerles información sobre los contenidos curriculares que se abordan y el futuro campo laboral. Desde la perspectiva de los docentes, ello interpela, también, a cambios curriculares en la carrera de Ingeniería Mecánica, que incorpore asignaturas introductorias que acerquen al estudiante a las características centrales de la carrera. Se pretende que los estudiantes tomen decisiones basadas en información y conocimiento de la carrera elegida.

Otro propósito de las tutorías, es enseñar a los estudiantes a ser autónomos. La autonomía constituye un rasgo central de un estudiante estratégico que les otorga mayores posibilidades de permanecer en la universidad.

Un tercer sentido que los coordinadores asignan a las tutorías, es el del aprendizaje del “oficio de ser estudiante” (Perrenoud, 2006). La tarea está centrada fundamentalmente en el desarrollo de habilidades y actitudes favorables para el aprendizaje más que en la enseñanza de contenidos específicos. Se enseñan reglas, habilidades y actitudes que crean disposiciones favorables para llevar adelante la tarea escolar: hábitos de organización, importancia de las clases de consulta a los profesores, el deseo de aprender, entre otros.

En síntesis, las tutorías son espacios para la enseñanza de competencias transversales más que contenidos específicos. En términos de Bernstein (1994), se trata de un dispositivo pedagógico donde predomina el discurso regulativo sobre el discurso instruccional. Este último, según el autor, refiere a la enseñanza de contenidos y habilidades especializadas. El discurso regulativo, en cambio, alude a la creación del orden educativo y social mediante la formación de competencias, procedimientos, actitudes y valores.

2. Fortalezas, logros y aprendizajes construidos

Esta categoría apunta a dar cuenta de las capacidades del grupo de docentes para sostener su trabajo en el marco de las tutorías, para soportar momentos difíciles, saber sobrellevarlos y continuar con su labor de orientadores. Esto es, la capacidad de los sujetos para hacer frente a los problemas que surgen al transitar el camino de las tutorías, resistirse y afrontar los conflictos que puedan acecharlos.

Los entrevistados acuerdan en que las fortalezas o mayores logros que han conseguido son la consolidación del grupo de docentes tutores y el trabajo integrado y colaborativo que se ha conseguido a partir de la asesoría de la pedagoga de la Facultad de Ingeniería.

a) Consolidación del grupo de trabajo

El paso del tiempo, la experiencia acumulada y el compartir diversas actividades al interior del GAT, permitieron a los docentes conocerse y entablar buenas relaciones de trabajo. Estas cuestiones favorecieron: la comunicación entre las personas, que puedan entenderse, “sentirse cómodos” en su trabajo cotidiano, percibir las actividades como agradables, compartir metas comunes y aportar claridad en los objetivos de trabajo.

Si bien la consolidación del grupo de docentes tutores implicó un proceso de largo tiempo y mucho trabajo por parte de sus integrantes, el convencimiento de la tarea que se lleva a cabo, definir metas comunes, invertir energías en pos de la superación de los estudiantes, plantear en colaboración los medios para lograrlas y “*esto de tener claramente la camiseta puesta y empujar*” (E2)³ son cuestiones percibidas como logros por parte de los entrevistados y dan cuenta de esta particular cultura de trabajo colaborativo.

³ E2 refiere a testimonios de entrevistas realizadas a docentes coordinadores del Grupo de Acción Tutorial -GAT- de la Facultad de Ingeniería de la UNRC.

La reflexión permanente sobre la tarea, es otra característica del trabajo de este equipo. Se trata de un trabajo reflexivo para explicitar las concepciones pedagógicas subyacentes, condición indispensable para que los cambios se produzcan.

La fortaleza o logro que estamos describiendo se encuentra en estrecha vinculación con la concepción de sujeto y grupo que nos ofrece Pichón Rivière. El autor sostiene que el sujeto emerge configurado en una trama compleja de vínculos y relaciones sociales, se encuentra determinado histórica y socialmente. El sujeto, a la vez va “emergiendo y siendo determinado por las relaciones que constituyen sus condiciones concretas de existencia” (Quiroga, 1977).

El grupo se caracteriza por ser un conjunto reducido de personas, que atravesadas por dimensiones de espacio y tiempo y “articuladas por su mutua representación interna”, se plantea, de manera explícita o implícita, una tarea (en este caso, el desarrollo de actividades tendientes a favorecer la permanencia de los alumnos en ingeniería) que constituye su finalidad, interactuando por medio de “complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Pichón Rivière en Quiroga, 1977). Este concepto se encuentra claramente reflejado en la dinámica que caracteriza al grupo de docentes tutores. El equipo se organiza, distribuye tareas, tiempos y responsabilidades. Todo esto supone un trabajo integrado entre docentes de diferentes asignaturas desde una concepción de trabajo curricular, más que de asignaturas aisladas.

b) Acompañamiento por parte de la asesora pedagógica

La asesora pedagógica de la Facultad de Ingeniería forma parte del GAT, ofreciendo acompañamiento a los docentes que llevan adelante las tareas de tutorías. Los profesores sostienen que tanto la formación académica de la pedagoga como sus propias características personales, así como los conocimientos y experiencias compartidas fortifican al grupo. Su capacidad para orientar y organizar al equipo y sus saberes pedagógicos específicos, son parte de las fortalezas o logros de esta innovación pedagógica. La asesora pedagógica acompaña, guía, escucha y observa activamente (Lucarelli, 2000) con la intención de apoyar la tarea de las tutorías.

Desde la perspectiva de los entrevistados, el acompañamiento de la asesora es concebido como un proceso que implica una relación de colaboración en la cual el saber se construye en comunicación con el otro. De esta manera, el asesoramiento es comprendido como aquella labor que alienta a intercambiar, analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas, implica la tarea de elaborar los medios necesarios para establecer relaciones de confianza, cooperación y conocimientos con los diferentes actores institucionales implicados en el análisis de una realidad compleja, para abordarla de un modo más fructífero e integrador (Astudillo, Jakob, Novo, Pelizza, 2013).

De esta manera, se trabaja en pos de potenciar la capacidad de la propia institución, de detectar y resolver problemas de la práctica educativa, sin ser el asesor quien determina y ordena lo que ha de hacerse, ni el profesor comportarse como mero ejecutor de dichas prescripciones. Ambas partes quedan comprometidas en un trabajo colaborativo, creando

“una relación de igualdad (...) para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar” (Bolívar, 1999, p. 150).

3. Dificultades

Esta categoría refleja los conflictos, impedimentos o barreras con los que los docentes se enfrentan cuando desarrollan sus tareas vinculadas a las tutorías y necesitan superarlas para conseguir determinados objetivos educativos. Dichos obstáculos se vinculan con: a) dificultades para evaluar las tareas que se desarrollan y la repercusión que las mismas tienen; b) inconvenientes para “llegar a los estudiantes” y c) renovación permanente del grupo de tutorías.

a) Dificultades para evaluar las tareas que se desarrollan y la repercusión que las mismas tienen. Los docentes manifiestan desconocimiento sobre los resultados de las actividades que llevan a cabo en el marco del trabajo tutorial y sostienen que esto se debe a ausencia de procesos de evaluación que arrojen luz sobre el accionar que desarrollan. Tampoco existe claridad sobre el alcance o trascendencia de las actividades tutoriales.

Los docentes reconocen la complejidad que caracteriza a las problemáticas sociales para ser sometidas a procesos de evaluación. Además, reconocen dificultades para modificar significativamente los índices de abandono o lentificación en los estudios, a partir del trabajo desarrollado en el marco de las tutorías, pero valoran de manera positiva poder ayudar específicamente a algunos alumnos.

También se desconoce la repercusión, el alcance o trascendencia que tienen las actividades que desarrollan los docentes tutores. Se cree necesario trabajar este aspecto.

b) Inconvenientes para “llegar a los estudiantes”. Otra de las dificultades que mencionan los profesores refiere a que los alumnos desconocen la existencia del GAT, sus propósitos, las actividades que están a su cargo y la posibilidad acudir a ellos en caso de necesitar algún tipo de orientación académica, institucional, vocacional, económica o socio-afectiva. Frente a este obstáculo, los docentes pensaron en la puesta en marcha de los talleres de ingreso, con la intención de “hacerse visibles” y tomar contacto prontamente con los estudiantes, aunque a pesar de ello son muy pocos los que se acercan a solicitar algún tipo de ayuda.

c) Renovación permanente del grupo de tutorías. Otro de los inconvenientes que debe afrontar el GAT se vincula con la imposibilidad de conseguir docentes interesados en participar en él. A lo largo del tiempo, la cantidad de docentes tutores ha sido variable y ha ido decreciendo progresivamente. Tal como ya se mencionó, al comenzar el trabajo de las tutorías, en el año 2005, el grupo se encontraba conformado por 16 docentes, aunque con

el paso del tiempo, y debido a razones particulares de cada uno de los sujetos, el equipo se fue reduciendo, estando actualmente constituido por 6 docentes. El GAT también se ha caracterizado por la movilidad de sus miembros, siendo muy reducida la cantidad de docentes que han permanecido estables desde sus orígenes.

Los entrevistados atribuyen esta dificultad a la falta de reconocimiento a nivel del sistema universitario nacional, de las actividades de tutorías y explican que en los docentes universitarios prima el interés por las tareas de investigación o docencia en desmedro del trabajo tutorial. Los docentes que conforma el GAT expresan que desempeñan las labores de guía u orientación motivados tanto por intereses personales, como por el compromiso institucional, obteniendo como única recompensa gratificación o satisfacción personal. El hecho de no contar con suficiente cantidad de integrantes en el GAT, imposibilita realizar más actividades, abordar otras temáticas y ampliar el rango de sujetos destinatarios de las propuestas de mejora que plantean los tutores.

4. Crisis

Esta categoría describe una situación difícil, comprometida y decisiva por la que atraviesa el GAT, que amenaza y pone en riesgo su funcionamiento.

Luego de transcurridos dos años de trabajo, se produce un decaimiento en la actividad del grupo, las reuniones de trabajo eran muy esporádicas, se vivió desánimo por el desarrollo de actividades y se tornó necesario redefinir un nuevo plan de actividades.

Las instancias de crisis suponen rupturas de regularidades o estabildades, lo que impide pensar anticipadamente los acontecimientos futuros. Implican cambios profundos en los propósitos, finalidades e intencionalidades de los proyectos institucionales y la motivación de las personas que participan en ellos. Las crisis incrementan la incertidumbre, la inestabilidad y la confusión y desencadena en ineficacia por parte de las instituciones para actuar de manera sistematizada frente a la resolución de tareas que de ella dependen (Arito y Cerini, 2010).

En este contexto, los docentes utilizan las situaciones de fracaso o crisis y los imprevistos que irrumpen los procesos de enseñanza y aprendizaje, como oportunidades a partir de las cuales construir alternativas superadoras. En este sentido, el concepto que propone Flores (1997) de quiebres institucionales nos ayudaría a explicar esta situación. En efecto, en el acontecer normal de las organizaciones, las relaciones de los sujetos con el mundo son obvias, transparentes, no tematizadas; las cosas simplemente suceden sin preguntarnos cómo ni por qué. Un quiebre es algo que rompe nuestra relación exitosa con el mundo o el flujo no reflexivo de la acción. En este caso, las evaluaciones de las actividades de tutorías y la toma de conciencia de errores o “fracasos” rompen el fluir naturalizado de la acción, hace conscientes a los actores de lo que ocurre, tematiza relaciones, revela nexos de relaciones entre estrategias y resultados.

5. Ajustes o modificaciones

Esta categoría refiere a las adecuaciones o alteraciones que se han ido introduciendo al trabajo de tutorías por considerar que se necesitan encarar cambios tendientes a mejorar el funcionamiento del proyecto, en pos de atender a la finalidad del mismo, esto es la permanencia de los estudiantes universitarios.

Se produce un giro en la concepción de las tutorías, lo que conlleva cambios en las actividades que se desarrollan. A partir de su quehacer en el GAT, los docentes consideran la importancia de pasar de una acción de orientación o guía tutorial realizada de manera aislada, a la necesidad de trabajar en la incorporación de las tutorías a la enseñanza de grado. Por este motivo, se ha comenzado por integrar en determinadas actividades a docentes del área de matemática y física con la labor tutorial. Estos son los primeros indicios de una nueva modalidad de trabajo que necesita continuar profundizándose y afianzarse.

Existe el convencimiento por parte del GAT, que el trabajo integrado entre tutores y docentes de las distintas disciplinas permitiría atender a la permanencia de los estudiantes. Este trabajo colaborativo actuaría modificando las prácticas que se desarrollan en el marco de las tutorías.

Se habla de un trabajo colaborativo entre colegas, el cual posibilitó la apertura a nuevas reflexiones, conceptualizaciones y discusiones en torno al trabajo tutorial. A partir de las acciones en conjunto desplegadas por los profesores, adherimos a la idea de Hargreaves (1999), quien sostiene que: “(...) la colaboración [es pensada como] un principio articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación” (p. 268). Dicho principio tendría sus orígenes en “(...) un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican” (p. 269).

Se advierte el pasaje de un sistema de tutorías como acompañamiento a los estudiantes de forma paralela a los procesos curriculares, a un sistema “infusionado” en el currículo donde prima la modalidad de trabajo colaborativo entre docentes disciplinares, tutores y asesores.

6. Condiciones institucionales promisorias para el desarrollo de tutorías como estrategias para mejorar la permanencia de los estudiantes

Los docentes tutores entrevistados destacan diversas condiciones que valoran para la creación de contextos promisorios para el desarrollo de estrategias que favorezcan la permanencia de los estudiantes de Ingeniería.

En primer lugar, señalan la importancia de la creación de una conciencia institucional, donde el éxito o fracaso de los estudiantes no se atribuye a condiciones individuales de los mismos, sino que es considerado una responsabilidad institucional. Esa conciencia es la que genera políticas institucionales activas y una gestión proactiva para que las mismas se

implementen y así, “la institución sea una rambla de acceso y no un puente cortado (E2)”. Que las tutorías y otros programas dirigidos a la inclusión de los estudiantes sean una política institucional aumenta la posibilidad de convocar a los docentes a integrar estos programas.

En segundo lugar, emerge como otra condición necesaria la “mirada institucional” que permite ubicar e integrar al proyecto con otros proyectos institucionales. Se tiene conciencia que un solo proyecto no resuelve el problema del abandono. Se requiere la articulación coherente de múltiples proyectos en un plan institucional integral. Tal como lo expresa Fernández (2004), dudosamente un proyecto de manera aislada podrá introducir modificaciones en una institución, pero seguramente podrán actuar en pos de la superación y la mejora institucional, múltiples proyectos entrelazados, atravesados por las dimensiones sociales e históricas y alentados por un poder colectivo que intenta manifestarse.

En síntesis, conciencia, responsabilidad y política institucional, cultura de trabajo colaborativa, integración de diversos proyectos desde una mirada curricular e institucional son algunas de las condiciones, que desde la perspectiva de los docentes tutores, configuran contextos potentes para la permanencia de los estudiantes de ingeniería. Ello da cuenta de una fuerte convicción de que la inclusión educativa es responsabilidad de los docentes, de la propia universidad y del Estado, superando los determinismos que ponen el fracaso en las condiciones individuales y poniendo a la educación en el lugar de un derecho universal inalienable que todos debemos garantizar.

Consideraciones finales

A partir de los análisis realizados, formulamos a continuación algunos aspectos que nos permitirían pensar en la potencialidad de proyectos institucionales tendientes a promover la permanencia de estudiantes de ingeniería. Éstos se vinculan con la importancia de: a) la consolidación de un grupo estable de trabajo, basado en una cultura colaborativa; b) la posibilidad de contar con acompañamiento y orientación por parte de una asesora pedagógica; c) la evaluación sistemática de las tareas que se realizan, así como también de la repercusión o trascendencia de las actividades; d) el generar compromiso por el trabajo y establecer encuentros pautados, sistemáticos y permanentes, logrando continuidad en el tiempo; y e) el trabajar en pos de la incorporación de las tutorías al currículo, articulando colaborativamente la tarea de docentes, tutores y asesores.

Referencias bibliográficas

Alcoba, M.; Amieva, R.; Clérici, J. y M. Vaca (2015) Grupo de Acción Tutorial. Descripciones y reflexiones en torno a la experiencia construida. En Alcoba, M.; Amieva, R.; Clérici, J.; Vaca, M.; Nardoni, F.; Smitt, N. M.; Assad Meza, A. Y. y R. L. Pérez Rojas (2015) *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y Méjico*. Río Cuarto: UniRío Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Arito, S. y L. Cerini (2010) Malestar, conflicto y crisis en las organizaciones. *En Ciclo de complementación curricular. Análisis institucional y organizacional*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos.
- Astudillo, M.; Jakob, I.; Novo, M. C. y L. Pelizza (2013) *Prácticas de alfabetización académica: acompañamiento y debate pedagógico*. Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública “Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas” Agosto de 2013, Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases Código y control*, Volumen IV. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Capelari, M. I. (2015) Las experiencias de tutorías en universidades de argentina y Méjico: significados y prácticas en interacción. En Alcoba, M.; Amieva, R.; Clérici, J.; Vaca, M.; Nardoni, F.; Smitt, N. M.; Assad Meza, A. Y. y R. L. Pérez Rojas (2015) *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y Méjico*. Río Cuarto: UniRío Editora. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Fernández, L. (2004) Institución e innovación: apuntes para un análisis. *3^{ras} Jornadas de Innovación Pedagógicas en el Aula Universitaria*. Universidad Nacional de Sur. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/bibliografia-fernandez.pdf>
- Flores, F. (1997) *Inventando la empresa del Siglo XXI*. Chile: Dolemn-Granica.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of the grounded theory*. New York: Aldine Publisher. (Traducción en revisión de Pablo Rodríguez Bilella. Universidad Nacional de San Juan).
- Hargreaves, A. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Lucarelli, E. (comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Quiroga, A. (1977) El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichón Rivièrre. *Temas de psicología social*. Año 1, Número 1. Buenos Aires.
- Rinaudo, C. (2014) Estudio sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paoloni, P. V.; C. Rinaudo y A. González Fernández (Comp.) *Cuestiones en psicología educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).



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

María Eugenia Lopez¹

María Eugenia Romero del Prado²

Resumen

En este artículo se analizan concepciones de quienes inician sus estudios universitarios respecto a su preparación como estudiantes, el lugar de las prácticas de lectura y escritura en este proceso, así como las intervenciones docentes que generan condiciones para aprender a estudiar. Sostendremos que estos tres aspectos ofrecen información indispensable para diseñar propuestas de enseñanza que recuperen tanto las experiencias previas –que fueron delineando un modo de relación con el saber– como los saberes específicos en juego.

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

Prácticas de enseñanza - lectura y escritura académica - formación de estudiantes -
relación con el saber

¹ Universidad Nacional de Córdoba/Universidad Provincial de Córdoba. CE: mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

² Universidad Provincial de Córdoba. CE: meromerodelprado@yahoo.com.ar

Teaching practices with focus on how to study. Opinions of freshmen in two university courses

Abstract

In this article we analyze conceptions of those who begin their university studies, regarding their preparation as students, the place of reading and writing practices in this process, and the teaching interventions that generate conditions to learn to study. We will argue that these three aspects offer indispensable information to design teaching proposals that recover the previous experiences -which were defining a way of relationship to knowledge- and the specific knowledge at stake.

It is understood that the responsibility of the educational system to teach reading and writing is articulated with that of teaching to study. Building the position of student and that each student assumes as such, involves the transit through a series of learning experiences that prepare subjects to appropriate knowledge from the formats in which they are produced and distributed. The written texts are the privileged format of that transmission in the school and outside it; therefore, learning to read academic texts is part of learning a discipline, and learning to write them is also part of the appropriation of the codes of each field of knowledge and of each professional field.

Teaching practices - academic reading and writing - students formation- relationship to knowledge

Introducción

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

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

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

Los datos presentados se desprenden de una investigación desarrollada en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), que aborda las prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud. Se orientó a indagar y transformar las prácticas de enseñanza vinculadas a la lectura y escritura de textos académicos, en carreras de formación profesional, que en la primera etapa investigativa abarcó dos carreras: las Licenciaturas en Psicopedagogía y en Psicomotricidad.

Aspectos metodológicos

Esta investigación se enmarca en una perspectiva constructivista de la didáctica que retoma, a su vez, aportes de investigaciones psicogenéticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas acerca de la lectura y la escritura. Asimismo, la enseñanza de la Lengua es mirada desde el enfoque comunicativo de esta disciplina (Lerner, 1995; Carlino, 1994) y de la perspectiva de enseñar a leer y escribir a través del currículum (Carlino, 2006; Bazerman et al, 2016; Navarro y Revel, 2013).

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

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

En torno a las intervenciones

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

Nos interesa mirar las intervenciones didácticas tal como Harfuch y Foures, haciendo hincapié en la responsabilidad de “tomar parte, (...) hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico” (2003, p. 157), hacerse

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

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

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

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

Acerca de la relación con el saber

En este punto nos interesa analizar las respuestas de los ingresantes respecto a la formación que recibieron y cómo ésta remite a diferentes modos de entender la relación con el saber (Charlot, 2007).

Zambrano Leal, citando a Charlot, define la relación con el saber como

la relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. Es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esa vía, es también al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (2016, p. 20).

Esta relación con el saber se irá construyendo en los múltiples intercambios con los objetos de saber que los sujetos establezcan a lo largo de su vida. En los escenarios escolares, construir esta relación es parte esencial de la tarea.

Si reconocemos que ninguna práctica docente es neutra, no resulta difícil asumir que detrás de cada propuesta elaborada por los docentes subyacen, de modo más o menos coherente y más o menos conscientes, unas teorías del conocimiento y del aprendizaje, una serie de representaciones acerca de cuál es su tarea y sus responsabilidades. Esta afirmación, sin duda, cobra relevancia al analizar a través de qué situaciones de lectura y escritura son introducidos los estudiantes en las prácticas de estudio.

Aprender ligado a la reproducción del saber transmitido por los docentes o textos de estudio

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

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

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

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

Concepción del aprender ligada a construcción del conocimiento

Concebir el estudio como proceso de construcción de conocimiento implica considerar que la información recibida es reconstruida por el sujeto que aprende mediante procesos de interacción con el objeto de saber y con otros.

En las respuestas de los estudiantes encontramos referencia a expresiones que muestran una mayor riqueza (respecto a la mera repetición) y complejidad en la relación con el saber que proponen los docentes. Dicen en la encuesta: “mostraron interés porque yo aprendiera y no porque el tema sea solamente dado”, “fomentar debates y construcción colectiva del conocimiento”.

Un grupo de respuestas reconocen intervenciones docentes que facilitaron el apropiarse de los conocimientos y comprender: “[enseñaron] otras técnicas de estudio para entender con claridad lo que se estudia”, “me brindaban guías de estudio, me ayudaron a no estudiar de memoria”, “nos explicaban cómo resumir y hacer nuestros propios esquemas”; e intervenciones ligadas a instituir otro modo de relación con el saber: “me enseñaron el valor del conocimiento”, no sólo para memorizar ni para atravesar exitosamente desafíos de las evaluaciones.

Otro grupo alude a propuestas de enseñanza que encuadran el aprender a estudiar en sentidos más generales que apuntan a que el saber no sea exacerbación de la palabra del otro: “Me enseñaron a investigar, a razonar lo leído y exponer lo estudiado a mi manera”; “Nos enseñaron a razonar un texto y no aprenderlo de memoria, a reflexionar, etc.”

Estos datos muestran prácticas que se aproximan a lo que implica estudiar para Freire:

Exige de quien lo hace una postura crítica sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola (...) Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. (...) Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir. (...) El acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo. (...) El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas (2004, p. 47-53).

Complementando esta idea Jorge Larrosa señala que

(...) después de la lectura, lo importante no es lo que nosotros sepamos del texto o lo que nosotros pensemos del texto sino lo que con el texto o contra el texto o partir del texto nosotros seamos capaces de pensar. Lo que se debe leer en la lección no es lo que el texto dice sino lo que da que decir (2003, p. 154).

Prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio

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

Leer, escribir y estudiar como conocimientos instrumentales

Por un lado, están aquellos que disocian las técnicas de estudio de los objetos de conocimiento específicos de las disciplinas y sostienen que es posible aprender a estudiar mediante la apropiación de una serie de técnicas aplicables a diversos objetos sin dificultad. Existiría una serie de pasos o secuencia lineal de abordaje de los textos, que implica primera lectura global del texto, segunda lectura “detenida”, búsqueda de palabras desconocidas en

el diccionario, identificación y subrayado de ideas principales, copia literal de lo subrayado para constituir un “resumen”, aplicación de otra estrategia de organización de la información y memorización. En este mismo grupo de concepciones algunos, aunque no sea como parte de un esquema lineal, reconocen estrategias aplicables de manera universal a cualquier tipo de texto académico y en cualquier campo de conocimiento.

En las respuestas de los estudiantes encontramos como prácticas aisladas:

- enseñanza de procedimientos para asegurar la comprensión: búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario.
- enseñanza de técnicas de selección de la información: subrayado de ideas, encontrar ideas principales, marcar lo más importante.
- enseñanza de técnicas de organización de la información: cuadro sinóptico, mapa conceptual, cuadro comparativo, esquema, redes, “cuadro conceptual”, “hacer cuadros sinópticos y relacionados”, “cuadros informativos”, “nos enseñaron a armar cuadros con flechas”, “hacer cuadros para poder tener un orden de los conocimientos”.
- enseñar a producir nuevos textos a partir del texto fuente: resumir, realizar síntesis, fichaje, apuntes. “nos explicaban cómo resumir y hacer nuestros propios esquemas de enseñanza de técnicas para apropiarse/entender y no meramente reproducir”, “otras técnicas de estudio para entender con claridad lo que se estudia”. “Me enseñaron distintos métodos de resumen”, “me enseñaron a hacer resúmenes y apuntes”.
- enseñanza que involucra la escritura de modo inespecífico: “redactar”.

En varios de los estudiantes hay referencias más o menos explícitas a que “aplicábamos lo visto en la materia de técnicas de estudio”. Lerner (2008) señala que no es lo mismo hablar de técnicas de estudio que de prácticas del lenguaje en contextos de estudio. “La idea de “técnicas” alude a procedimientos que serían aplicables a cualquier contexto y a cualquier contenido, tanto a un texto de biología como a uno de historia, por ejemplo”. Contenidos específicos, lógicas y paradigmas vigentes en las disciplinas de referencia, implicarán problemas singulares para su estudio. De allí que el profesor especializado en cada asignatura es quien estaría en mejores condiciones para acompañar a los estudiantes en su ingreso a ese campo de problemáticas, que a su vez están atravesadas por las especificidades de los modos en que se comunican los saberes en cada campo. Continúa Lerner:

La responsabilidad de progresar como estudiante –de aprender a leer textos complejos, a tomar notas o hacer resúmenes que resulten luego útiles para estudiar a partir de ellos, etc.– no tendría que ser objeto de enseñanza sólo en Lengua. Para enseñar a resumir se necesita desplegar un abanico de situaciones que sean diferentes, no sólo en relación al texto y al tipo de texto, sino a los propósitos que se tiene al resumir y al destinatario. (...) Tanto el resumen como

la toma de notas son recursos –bisagras entre lectura y escritura– importantes para favorecer la comprensión (bit.ly/2YH4Vbp)

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

Leer, escribir y estudiar como prácticas sociales

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

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

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

- enseñanza de estrategias para la búsqueda en diversas fuentes: “aprender a buscar páginas de información confiable”.
- enseñanza de estrategias para la inclusión de las voces de los estudiantes/lectores: notas marginales, participación en debates.
- enseñanzas específicas relativas a las tipologías textuales y abordaje específico en cada espacio curricular de los formatos textuales de circulación habitual en ese campo de conocimiento.
- solicitar a los estudiantes que tomen notas: “se utiliza material ‘universitario’ donde los profesores nos ayudan a poder entenderlos e inclusive algunos profesores nos daban clases donde teníamos que tomar nota”.

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

En algunos casos, los estudiantes resaltan prácticas en que los profesores se mostraban en su proceso de estudio, les explicaban cómo lo hacían ellos. Algunas investigaciones didácticas (Solé, 1994; Zamprogno, Romero y Lopez, 2010) destacan diferencias cualitativas en los aprendizajes de los estudiantes cuando su profesor se posiciona como modelo, se muestra estudiando frente a sus alumnos, dando cuenta de las estrategias que utiliza al abordar un texto que debe ser estudiado. Este tipo de propuesta, generalmente ausente en las aulas, achica la brecha entre quienes pueden transitar con éxito su pasaje por las instituciones educativas, pues en sus hogares tienen quién les muestre de qué se trata estudiar y los acompañan en esta tarea, a diferencia de aquellos que carecen de esas posibilidades, y es sólo en la escuela donde pueden apropiarse de dicha práctica social.

Es necesario enseñar a estudiar –y no solamente evaluar el resultado del estudio– (...) si se asume la responsabilidad democratizadora de la escuela no puede dejarse este aprendizaje por cuenta de las familias, porque eso reforzaría las desigualdades entre los chicos (Argentina, Ministerio de Educación, 2008, p. 29).

Algunas reflexiones para finalizar

Situarnos en esta perspectiva que da lugar a las prácticas sociales en las aulas, requiere recuperar sus sentidos sociohistóricos y pensarlas en un entramado que excede las discusiones disciplinares y didácticas para recuperar también la dimensión experiencial, situada, del aprender. Creemos que las instituciones educativas deben tener en cuenta el sentido que los estudiantes “narran en sus experiencias no para hacer de los aprendizajes un espacio de entrenamiento, sino para hacer del aprendizaje una experiencia; la experiencia que hace del humano un sujeto y no una máquina” (Zambrano Leal, 2016, p. 26).

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

Un estudiante autónomo frente al aprendizaje es aquel que se autoriza a mostrar las

decisiones que va tomando al abordar un texto que debe ser estudiado, desde un trabajo metacognitivo, que solo es posible cuando el aprendiente se sitúa como un sujeto con autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

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

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

Como sostenemos en otro artículo (Zamprogo, Romero del Prado y Lopez, 2015), si desde las instituciones educativas se comienza a concebir al estudio de las diferentes disciplinas como una práctica social, supondrá asumir que estudiar es una práctica que se aprende ejercitándola, de modo acompañado en las aulas. Pero además implicará que se lean y escriban los textos de cada asignatura con distintos propósitos, según la especificidad de los diversos géneros discursivos (ya sean formativos, disciplinares o profesionales). Así, la escuela como institución social habrá asumido la responsabilidad de formar estudiantes que puedan transitar con éxito desafíos propios de cada nivel, desde una relación con el saber que habilite la construcción, la producción y no tanto, o no solo, la reproducción.

Referencias bibliográficas

- Aisemberg, B. & Lerner, D. (2008) Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29 (3), 24-43.
- Argentina. Ministerio de Educación. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. (2008). *Eje 3. Saberes específicos: módulo para los docentes. Lengua*. Buenos Aires: Autor.
- Bazerman, C. et al (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* [en línea]. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, 2005. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Benchimol, K; Carabajal, A. & Larramendy, A. (2008) La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida*, 29 (1), 22-31.
- Borioli, G (2015) La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis*. Vol. 19, N°3, pp.45-52
- Carlino, P. (2006) *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2011) Conferencia: Leer y escribir para aprender en todas las disciplinas ¿Solos o

- acompañados? Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba. Inédito.
- Carlino, P. y Santana Muniz, D. (1994) El cuándo y el con qué en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua escrita. *Textura*, núm. 8, 1994, pp. 22-23. España. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/43>
- Charlot, B. (2007): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Harfuch, S.; Foures, C. (2003) Un análisis de las intervenciones docentes en el aula. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIII, núm. 4, 4° trimestre, pp. 155-164. Distrito Federal, México: Centro de Estudios Educativos A.C.
- Kaufman, A.M. y Perelman, F. (1999) El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 20 (4), 6-18.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2008) Atreverse. Función social de la lengua escrita. Entrevista a Delia Lerner. En Suplemento Digital de la revista *La educación en nuestras manos*. Nro 44, 2008. SUTEBA. <https://www.suteba.org.ar/a-clases-3209.html> Disponible en: <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com.ar/2008/03/entrevista-delia-lerner.html>
- Lerner, D.; Lotito, L.; Lorente, E. (1995) *Lengua. Actualización Curricular Documento de Trabajo N°1. EGB*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- Freire, P. (2004) Consideraciones en torno al acto de estudiar. En Freire, P. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Navarro, F.; Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Torres, M. (2009). Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. *12ntes digital* N° 2. Año 1. Disponible en: <https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/12ntes-digital-21.pdf>
- Zamprogno, G.; Romero del Prado, M.E. & Lopez, M.E. (2010). Los problemas de lectura y escritura de textos expositivo-científicos. Indagación exploratoria en el segundo ciclo de escolaridad primaria. Informe final de investigación SECyT. Febrero 2010. Inédito.
- Zamprogno, G.; Romero del Prado, M.E. & Lopez, M.E. (2015). Leer y escribir para estudiar en los últimos años de la escuela primaria. Desafíos, problemas, posibilidades. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UNC. Vol. 2, N°1, 166-175.



Ingresantes: un encuentro con otros como estrategia para estar en la universidad

María Emilia Echeveste¹
Bernardita Catania²

Resumen

Quien ingresa a la universidad se encuentra con un primer tramo –cursillo y primeras materias– caracterizado, por la mayoría, como desconocido, desconcertante, de incertidumbre. Sin embargo, cada sujeto ingresante despliega estrategias para lograr sostenerse. En los registros de las entrevistas realizadas a seis becarios de la Universidad Nacional de Córdoba, observamos que mencionan el “apoyo”, “sostén” y “acompañamiento” de sujetos pertenecientes tanto a espacios propios de la universidad (profesores, compañeros, centros de estudiantes, secretarías, entre otros) como fuera: círculo familiar y compañeros de espacios religiosos. En este trabajo intentaremos reconstruir y caracterizar de qué modo los estudiantes dan cuenta, discursivamente, de esos otros que tienen incidencia en sus procesos de ingreso y permanencia universitaria. Aquí, nuestra mirada está depositada en recuperar registros donde aparezcan estos “otros” que posibilitan sostenerse en la universidad y no aquellos que lo impiden, cuestionan u obstaculizan.

Estudiantes universitarios - institución universitaria - familia - religión

¹ Centro de Estudios Avanzados (CEA) Facultad de Ciencias Sociales, UNC. CE: meecheveste@gmail

² Centro de Estudios Avanzados (CEA) Facultad de Ciencias Sociales, UNC. CE: bernardita.catania@gmail.com

Freshmen: meeting others as a strategy to find yourself at university

Abstract

Who starts the university runs into a first section -introductory course and first subjects- characterized, by the majority of them, as unknown, disconcerting, uncertainly. But, each student deploys strategies to sustain themselves there. In the interviews made to 6 students from National University of Córdoba, that we analyzed, we realized that they mention the “support” and “accompaniment” from people who belong to university’s own spaces (teachers, classmates, political groupings, secretaries, others) and outside: family and religious groups. In this paper, we will try to reconstruct and characterize how students give an account of, discursively, of those ‘others’ that influence their admission and stay proceedings. Here, our focus is on recovering records where appear this “others” who make possible to sustain themselves at the university, and not those that impede or are negative influence for them.

University students - university - family - religion

Introducción

En esta ocasión trabajamos analizando seis entrevistas realizadas a distintos estudiantes ingresantes, de diferentes edades y carreras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC),³ provenientes de sectores populares.⁴

A partir de ello, observamos que, en el primer tramo de la universidad, tanto en el cursillo de ingreso como en el cursado de las primeras materias, estos estudiantes reconocen y destacan el apoyo de “otros” en sus primeras experiencias. De esta manera, podemos distinguir tres grandes categorías en las cuales agrupar a estas personas que denominamos “otros” por considerarlos distintos del sujeto que enuncia –estudiantes universitarios, remarcando así su posición de alteridad. Un primer grupo es el circunscrito a la universidad: compañeros de materias, profesores, ayudantes alumnos, centros de estudiantes, Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE); un segundo grupo perteneciente al núcleo familiar; y, por último, un tercero, referido agrupaciones religiosas.

³ Entrevistas pertenecientes a la investigación llamada “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la Universidad Pública” CEA- UNC, dirigido por Carla Falavigna y co-dirigido Tatiana Rodríguez Castaño en el marco del Proyecto Secyt 2016-2017.

⁴ En esta investigación trabajaremos con estudiantes que tienen “Becas Ingresantes” otorgadas por la UNC. Ellos reúnen dos requisitos precisos para nuestra investigación: pertenecer a una clase social desfavorecida y tener altas probabilidades de ser primera generación en sus familias que comienza estudios universitarios.

Los otros en la universidad

Investigaciones referidas al ingreso a la universidad evidencian que los jóvenes consideran el momento de ingreso como un espacio desconocido, de conmoción y desconcierto (Arcanio, Falavigna y Soler, 2011), un periodo liminar (Luna y Ventre, 2011) que ubica a los ingresantes en este umbral que es “ingresar” o quedar afuera. Sin embargo, si pensamos en distintas formas de inclusión educativa, podemos reconocer que hay recursos y/o estrategias que permiten que los estudiantes puedan atravesar la primera instancia de ingreso y sostenerse, aunque sea por un tiempo, en su paso por la universidad. Son los estudiantes de sectores más desfavorecidos quienes se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad y fragilidad, tanto para ingresar como permanecer y hasta para pensar a la universidad como un horizonte posible (Velez, 2005; Kisilevsky, 2005; Ezcurra, 2007; Ortega 2001). Incluso, su vulnerabilidad es tan grande que, aun habiendo diversas políticas o programas de inclusión educativa, estos son insuficientes en tanto entran en tensión con otros procesos de exclusión social. El hecho de ingresar a la universidad, como derecho a la educación, muchas veces acaba siendo insuficiente para revertir otros procesos de exclusión social y vulneración de derechos (Terigi, 2009).

En los registros de las entrevistas realizadas a seis becarios de la Universidad Nacional de Córdoba, observamos que destacan el “apoyo”, “sostén” y “acompañamiento” de sujetos pertenecientes tanto a espacios propios de la universidad (profesores, compañeros, centros de estudiantes, secretarías), como externos: círculo familiar o de espacios religiosos. En nuestro trabajo, intentamos reconstruir el modo en que ellos dan cuenta, discursivamente, de esos *otros* que tienen incidencia en su proceso de ingreso y permanencia universitaria.

Esos “otros” pueden entenderse, entonces, como una institución (“desde la SAE”), una agrupación (“nos ayudan los centros de estudiantes”) o un sujeto individual; un otro que a veces puede estar más cercano a su condición de alumno y otras permanecer a mayor distancia. Es decir, nos referimos a las diferentes configuraciones culturales que se hallan en el interior de la institución, las cuales tienen un papel central en el proceso de integración a la vida universitaria (Coria, Goldenhersh y Saino, 2011). A partir de este criterio hemos identificado tres grupos: el primero, en relación directa con la institución universitaria: compañeros de materias, profesores, ayudantes alumnos, centros de estudiantes, SAE; un segundo grupo perteneciente a agrupaciones religiosas; y el tercero, referido al núcleo familiar.

Estar en la universidad

Estos acercamientos que se expresan como un acompañamiento, contención o amistad, se relacionan directamente con el “estar ahí” de la vida universitaria, con habitar el espacio, con rendir exámenes. Es en ese contexto, nuevo para ellos, que aparecen los “otros” haciéndose presentes en ese encuentro con la universidad. Para Sandra Carli (2012) las formas de sociabilidad se configuran en los límites de las instituciones y proveen un soporte

frente a la debilidad estratégica de las facultades como ámbitos cada vez más desacralizados. El incremento de la sociabilidad es necesario en tanto disminuye en las subjetividades de los sujetos la tensión generada por el extrañamiento frente a lo nuevo/desconocido.

En cierta medida, el estado de pasaje que supone esta etapa, es tan relevante para la continuidad de los estudios como ambiguo: el sujeto “atraviesa por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero” (Turner, 1997 en Coria et al, 2011). Un recién iniciado en la vida universitaria, aunque sea reconocido como alumno o estudiante constituirá “un ser transicional”, en el sentido que “ya no están clasificados” como estudiantes secundarios, y al mismo tiempo, “todavía no están clasificados” en el sentido pleno de haberse apropiado de las nuevas reglas de juego específicas del espacio institucional en que se incorporan y por no haberse integrado activamente en la vida cotidiana de la institución (Coria, 2011).

Por ello, es interesante registrar cómo se despliegan vínculos y estrategias que permiten hacer más ameno el transitar en la universidad y poder “seguir estando” allí.

Los otros en palabras de los ingresantes

Presentaremos a continuación fragmentos de las entrevistas seleccionadas que nos permitirán presentar situaciones en que éstos sujetos universitarios se sienten contenidos en la universidad. Nuestro trabajo es de corte etnográfico y consiste en recolectar la información a través de entrevistas, mediante las cuales indagamos y reconstruimos las sensaciones y percepciones de los estudiantes sobre su propio proceso y sus propias condiciones sociales, culturales, económicas, religiosas. Caracterizamos el modo en que, con determinadas formas o etiquetas discursivas, los ingresantes hacen una referencia sistemática a ciertas figuras sin las cuales el curso de sus estudios no sería posible.

La universidad

Aquí nos referiremos a aquellos actores que surgen del acercamiento de los ingresantes a la universidad y que responden a lógicas inscriptas en esta institución. El orden en que se presentan es aleatorio y los nombres de los entrevistados han sido modificados para resguardar su identidad.

Compañeros de materias

Sabemos que la conformación de un grupo es uno de los aspectos de la experiencia universitaria que los estudiantes más valoran y el principal sostén para desenvolverse la vida institucional (Carli, 2012). En los registros se puede observar que los grupos de sus compañeros aparecen para estudiar y para ello aprovechan los espacios de la facultad. A su vez, no sólo se juntan a estudiar cerca de sus facultades, sino que esos mismos grupos luego se encuentran por fuera y la “ayuda” trasciende esas fronteras, expandiendo y reforzando los vínculos interpersonales.

El formar grupo permite también intercambiar conocimientos. Para algunos, estudiar con otros puede ser una estrategia de aprendizaje:

Hay una de las chicas que promociona la mayoría de las materias. Entonces generalmente nos juntamos en la biblioteca por ahí de la facu y ahí nos ponemos a estudiar, a hacer resúmenes, a hablarlo y después vamos a rendir... (Registro de Entrevista a Gisela).

O en palabras de Simón:

Eh no, o sea, nos juntamos, hay veces que teníamos que hacer algunos problemas o algo, entonces, yo intentaba socializarme con alguien para hacer el problema porque por ahí solo no se puede entonces con alguien que entienda un poco (...)

Así mismo, la grupalidad no sólo se limita al estudio, sino que les permite sentirse pares, lograr empatizar y estar acompañados.

Ortega, Duarte, Falavigna, Arcanio, Soler y Melto (2011) mencionan, en su investigación sobre ingresantes, que los jóvenes refieren al “encuentro” como una de las cosas más importantes en su paso por la universidad y remarcan la importancia de la construcción de lazos, dentro y fuera del espacio universitario. En la permanencia de los estudiantes. “(...) a través de la relación con los otros, los sujetos se encuentran y se vinculan de otra forma con el conocimiento y el estudio” (p. 90).

Sin duda, tener un grupo con el cual poder estudiar, sentirse acompañado y comprendido permite que estos espacios puedan transitarse de una manera más positiva.

Profesores

Otros de los actores que mencionan los entrevistados son los docentes, quienes con una (pre)disposición particular brindan la ayuda necesaria para facilitarles el encuentro con sus propuestas académicas. En estos casos, observamos que se destaca la figura de aquellos docentes que no sólo explican ‘bien’ dentro del horario curricular y/o fuera de él, sino que se revaloriza a aquellos que brindan la calidez e incentivo necesarios a los alumnos haciéndolos sentir cómodos y no tan ajenos al espacio y/o contenidos.

De esta manera, estar en la universidad y el poder acceder a las propuestas educativas, está sujeto y directamente relacionado también a la forma en que se expresan los vínculos entre docentes y alumnos. Podríamos decir que el docente tiene un lugar estratégico fundamental en los procesos de inclusión educativa ya que está en contacto directo con los alumnos. Lugar estratégico que es multidimensional: parte del estar convencidos de las capacidades de los jóvenes, del estar comprometidos con los aprendizajes de ellos, teniendo la posibilidad de desarrollar estrategias didácticas y de contención adecuadas para ritmos y estilos de aprendizajes diversos en grupos cada vez más heterogéneos. Creemos, entonces, que el potencial de un docente no se reduce sólo a su capacidad de transmitir un contenido, sino en el resto de estrategias interpersonales y didácticas que puede desplegar. Es parte del desafío –y hasta responsabilidad– profesional el poder acompañar a estos jóvenes ingresantes en la

vinculación con la institución, con el conocimiento y colaborar en los procesos de adecuación de sus trayectorias escolares, apostando siempre a superar toda exclusión educativa.

Ayudantes alumnos

Los ayudantes de alumnos se perciben como un nexo fundamental entre el vínculo docente-alumno ya que están ubicados en ese 'entre-lugar'. Esto genera empatía y comodidad con los ayudantes al momento de realizar sus consultas para disipar dudas.

Para muchos, un factor asociado a esto puede ser la proximidad etaria, aunque no sea un aspecto excluyente; la cercanía en edad permite alivianar la asimetría y distancia vinculada a los docentes con sus alumnos. A la vez, los ayudantes alumnos suelen ser estudiantes jóvenes, lo que permite que se abran otros canales de diálogo más directos que faciliten las consultas. Esto se evidencia en el uso de nuevas tecnologías como el WhatsApp y/o grupos de Facebook, los cuales brindan a los estudiantes una ayuda inmediata de acuerdo a sus necesidades. No obstante, ello no implica que con los docentes no pueda llevarse a cabo estas dinámicas de consultas, pero sabemos que estas formas son más habituales en los nuevos contextos generacionales que los incorporan y dominan de manera continua. "Los ayudantes hicieron un grupo de WhatsApp y estaban todos, entonces por ahí a la hora de rendir vos tenías una duda porque no entendías nada y te explicaban o te orientaban de otra manera. Está bueno, te acompañan" (Entrevista Gisela).

Podemos observar que la figura del ayudante alumno es cargada de un valor referido al aprendizaje ya que facilitan espacios de consultas más cercanos; y contribuyen a un aumento de los flujos comunicacionales a partir de intervenciones en el aula que promueven instancias más flexibles para los estudiantes. Flujos comunicacionales que están directamente relacionados con la capacidad de empatizar y acoger a los ingresantes.

Centros de estudiantes

Si bien los centros de estudiantes están pensados como agrupaciones políticas para la defensa y protección de los derechos estudiantiles, su contacto con los estudiantes suele implicar una relación académica, afectiva y de contención, más de la militancia política. Incluso cuando se indaga en una entrevista, la estudiante no logra identificar cuál es la ideología de la agrupación que la acompaña. Estas agrupaciones aparecen como contenedoras, brindando apoyo, atención e información.

Romina: En el centro de estudiantes colaboran mucho, te ayudan mucho, te orientan. (...) recién acabo de ir a buscar el tema de la foto para la inscripción, (...) entonces los chicos te sacan la foto, te arman todo (...) O sea me siento muy cómoda.

Además de acompañar en los primeros pasos por la universidad, también aparecen como apoyos académicos, transmitiendo estrategias de aprendizajes que permiten a los estudiantes prepararse para los exámenes, por ejemplo, realizando parciales de simulacro. Incluso, cuando se indaga en las entrevistas sobre cómo estudian, observamos que suelen

acudir a los grupos de estudio que brinda el centro de estudiante –reemplazando las clases de consulta de profesores– ya que las distinguen y prefieren por su afinidad con quienes las llevan adelante.

Estas agrupaciones pertenecientes a la universidad sostienen y colaboran con actividades que corresponden a docentes (clases de apoyo) y a secretarías de la universidad (información sobre becas, trámites estudiantiles, trámites de gestión académica). La particularidad de este vínculo que se establecen parece provenir de la cercanía que sienten con estos jóvenes militantes. De modo similar a lo que ocurre con los ayudantes de alumno.

Creemos, sin embargo, que los trabajos y actividades llevadas a cabo por distintas organizaciones estudiantiles, y/o ayudantes de alumno, son óptimas y productivas siempre y cuando éstas funcionen como complemento y refuerzo de otras políticas de inclusión educativa que necesariamente deben ser garantizadas por la institución o incluso por el Estado.

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Vemos aquí que hay una referencia constante a la importancia y ayuda que desde la SAE se brinda a los estudiantes. En este caso, este “otro” se expresa como institución que brinda asesoramiento, acompañamiento y contención a los estudiantes, así como facilidades económicas que posibilitan accesos materiales y simbólicos a la universidad. Este espacio institucional apareció en el discurso de los estudiantes porque “me explicaron también que había varios tipos de becas”, “me dieron bastante información” o “vine a unas tutorías a la SAE”.

En los registros de las entrevistas “las chicas de la SAE”, como suelen ser nombradas por los estudiantes, aparecen antes de sus comienzos en la universidad, estimulando el ingreso, “yo vine a la charla de la universidad para mayores de 25 años que no habían terminado el secundario, y las chicas de la SAE también me estimularon a sacarme esa materia (pone énfasis en sacarme)” y promoviendo su acercamiento a la institución y al conocimiento superior “había un stand de la SAE y ellas dieron una charla sobre todo lo que ofrecen y pueden tener los estudiantes y también los derechos”.

Si bien sabemos que la universidad es un espacio desconocido, con incertidumbres y ansiedades propias, existen experiencias en los estudiantes que habilitan sus formas de transitarla de maneras más acompañadas y placenteras. En este punto vemos, que las políticas de inclusión no se resuelven en el vacío, sino que, por el contrario, deben ser sostenidas por cierto capital humano que esté al servicio de su ejecución para garantizar la inclusión. No son sólo suficientes las políticas y estrategias diferenciales y especializadas de inclusión, sino equipos que posibiliten el alcance de los ingresantes.

Por ello, teniendo en cuenta el cambio de gestión presidencial y de rectorado, no podemos abstraernos como investigadores del impacto que implicaron estos cambios de gestión en la educación. Cabe mencionar que se ha recortado sobremanera el personal que trabajaba al servicio de la inclusión de este tipo de ingresantes –entre otras políticas

erradicadas. Parte de nuestro trabajo consiste también en indagar en las historias de ingresantes y ver cómo se reflejan las continuidades y rupturas de las numerosas políticas de inclusión educativa emergidas en los últimos quince años.

La familia

Las referencias a la familia de los alumnos ingresantes se relacionan, más que con una referencialidad académica, con un apoyo emocional y afectivo que les permite sostenerse. La familia es quien promueve las condiciones motivacionales de los estudiantes al ingresar a la universidad, cuando no ayudan a solventar en parte los gastos que requiere la vida universitaria. Podemos distinguir dentro del grupo familiar el apoyo de padres y hermanos: “mi mamá me ayuda a cuidar a la nena, o alguna de mis hermanas...”. “Mi mamá también estudió enfermería, pero hizo hasta 2° año porque no pudo seguir... Ella siempre me entusiasmaba”. “Mi mamá sabía algo de las becas... por eso, ella me hizo ir al stand de la SAE...”. “Cuando quise dejar ella me decía que no, pero no de una forma mala, sino diciéndome ¡¿por qué?!”. “Mi mamá se puso contenta (...) me pregunta todos los días ¿cómo te sentís? ¿Cómo la vas llevando? ¿Te gusta? ¿No te gusta?, en eso es muy compañera”.

Incluso, en el caso de una estudiante, se menciona el apoyo de los hijos. Más allá de lo económico, es la intención de ayudarla lo que opera como sostén y le brinda entusiasmo a estar en la universidad: “tengo un hijo también que me suele mandar unos pesos, que no quiero, pero me manda, porque ellos quieren que estudie”.

La familia aparece como una contención de tipo emocional y desde ese lugar se promueve, de distintos modos, la permanencia: ya sea cuidando familiares a cargo, solventando gastos, inculcando la importancia de la educación e instalando a esta última como un valor. La familia es un factor fundamental para la permanencia, no en el orden académico-curricular sino en el orden de lo afectivo. Creemos que la vinculación, acompañamiento o seguimiento de ésta, de manera sostenida en el tiempo, muchas veces garantiza superar obstáculos académicos y dificultades o desafíos emocionales, –además de cuestiones materiales– que se atraviesan durante la vida universitaria.

La religión

La pertenencia a grupos religiosos aparece como una recurrencia en algunos ingresantes. En relación a esto, es interesante poner el acento, no en la pertenencia en sí a estos grupos, sino en cómo los mismos aparecen en los discursos colaborando en su “estar en la universidad”: estos son espacios que proveen una identidad social a partir de la cual se construyen significaciones. Retomando las palabras de una de las entrevistadas vemos cómo acceder a la universidad posibilitó el encuentro con este grupo religioso, que a su vez motivó su estar allí.

Elena: (...) y ahora estoy yendo a una iglesia porque soy creyente, y por un lado se me acortan los tiempos pero es como que tengo más ánimos de hacer las cosas, antes (de

conocer esa iglesia) me pasaba que no. Y estos los encontré en la universidad... me predicaron en el pabellón,⁵ y me gusto mucho y fui a su iglesia, ¡y yo por ese lado estoy contenta de haberlos conocido acá!... me ayuda a tener más ánimos.

Los espacios religiosos aparecen como redefinidos y reinterpretados en los relatos, son grupos que, si bien tienen objetivos diferentes a la universidad, se presentan como lugares de referencia, de contención, apoyando las trayectorias educativas, complementarios a esos “otros” que mencionamos en párrafos anteriores.

El compartir modos de vida con sujetos que pertenecen a estos grupos también posibilita muchas veces dar sentido a sus experiencias, generando así vínculos empáticos, donde quizás las vivencias de uno permitan rever las propias, dándoles significaciones positivas. En palabras de una de las entrevistadas: “(...) ¡Hay muchas chicas de la universidad que van a la iglesia, chicas de medicina, de odontología, de psicología también! (...)”. “Nosotros estudiamos la biblia, ¡así que otro estudio más! (risas)”.

Vemos que las habilidades desarrolladas para el estudio en la universidad son transferidas a otros contextos tales como el religioso.

Finalmente podríamos decir que la religión, la familia y la institución universitaria en general, son entidades que acompañan los procesos de ingreso y permanencia a la universidad y posibilitan experiencias relacionadas con el conocimiento y el “estar” en la universidad.

Conclusión

Pensar en un *otro* que habilita, facilita y promueve el ingreso y permanencia en la universidad, nos obliga a pensar en muchas direcciones que, como múltiples y diversas, ocupan distintos niveles de la vida de los ingresantes: nivel emocional, material, afectivo, espiritual. Esos otros devienen entonces, en una red de vínculos interpersonales, políticas concretas, más una serie de disposiciones del sujeto ingresante que les posibilita permanecer en un contexto que en principio le es completamente ajeno a esos nuevos estudiantes.

Siguiendo a Terigi (2009), creemos que toda apuesta por la inclusión educativa⁶ debe establecer lineamientos políticos, programas educativos, académicos, universitarios; dictar resoluciones administrativas que garanticen facilidades y posibilidades para todos los estudiantes; garantizar la supervisión técnico-pedagógica más el financiamiento para llevar a cabo lo anterior. Esto, siempre y cuando sea partiendo de la complejidad de los procesos sociales en general y la complejidad de los procesos de integración a la vida universitaria en particular. Concluyendo entonces, es fundamental partir de la importancia de los capitales, al decir de Bourdieu; y en tanto capital humano que entra en juego en los procesos de integración educativa.

⁵ Edificio muy reconocido en Ciudad Universitaria.

⁶ Inclusión Educativa, entendida como medio para lograr el acceso equitativo del alumnado a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación (origen, género, sexualidad, situación de vida, religión, color) (UNESCO).

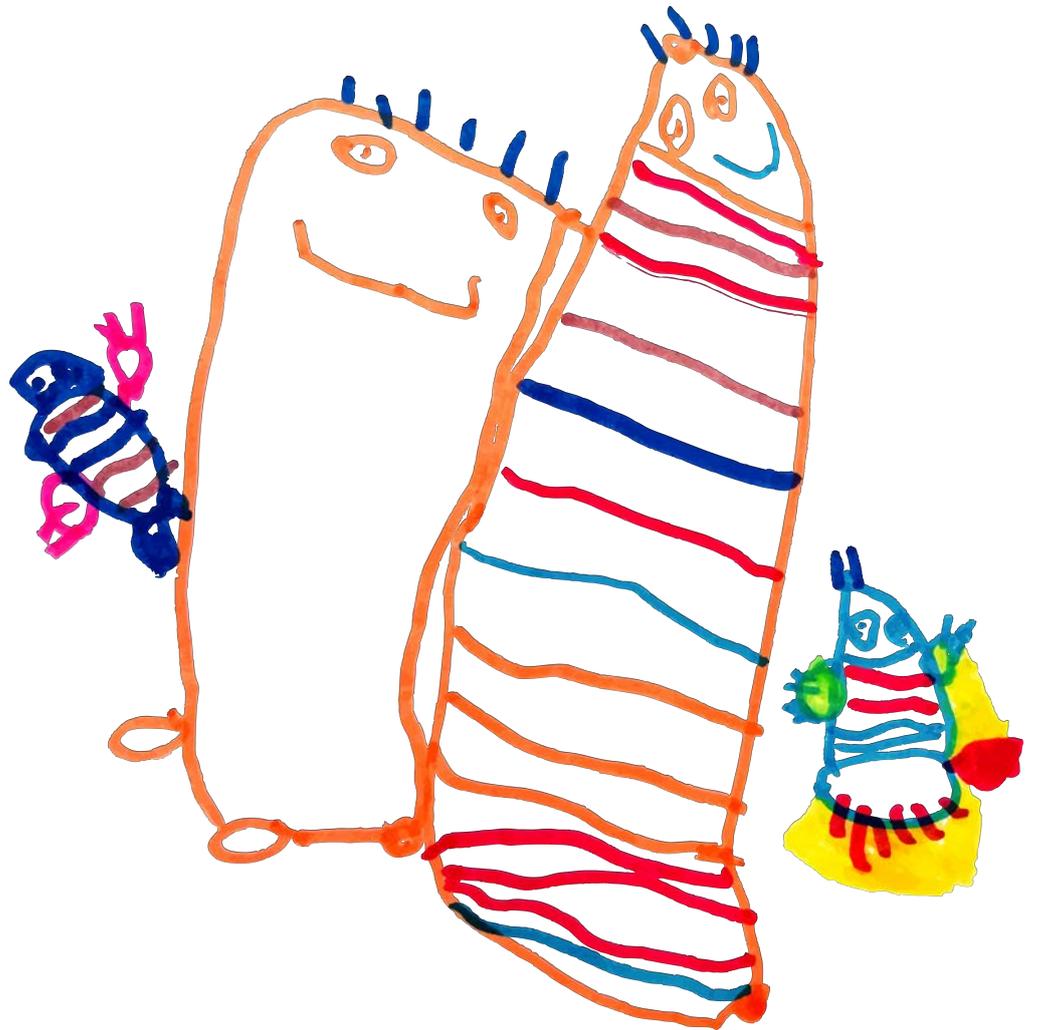
Una apuesta por la integración no se limita a la acumulación de legislaciones y resoluciones administrativas resueltas en la ‘teoría’ o en el vacío, ni tampoco las buenas voluntades individuales de los sujetos. Sino que requiere un trabajo sistemático de articulación entre ambas cosas; articulación entre planificación política/administrativa y los tres grupos a los que nos referimos como “otros”: agrupaciones sociales, estudiantiles, familias, ingresantes, personal universitario que garantice el acompañamiento, asesoramiento e integración. Siempre en detrimento de revertir, al menos desde la educación, todo posible mecanismo de exclusión.

Referencias bibliográficas

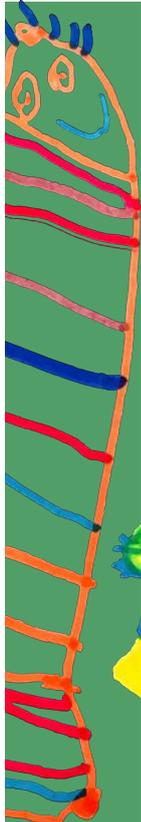
- Arcanio, Z; Falavigna, C y Soler, MP. (2011) Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. Jornadas de Educación- Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ezcurra, AM. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Goldenhersh, H., Coria, A., & Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120.
- Kisilevsky, M. (2005) La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica. En Biber, G. (comp). *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. Córdoba: FFYH - UNC.
- Luna, M. y Ventre, A. (2011) Tránsito Escuela Media-Universidad: La Relación con el conocimiento en un periodo liminar. V Encuentro Nacional y I Latinoamericano Sobre Ingreso a la Universidad Pública. Tandil, Buenos Aires.
- Ortega F., Duarte ME., Falavigna C., Arcanio MZ., Soler P., Melto MB. (2010). Yo me supongo en el lugar de ellos. El taller como dispositivo de trabajo con docentes. En Ortega (2011). *Ingreso a la Universidad: Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*.
- Ortega, F. (2011) Docencia y evasión del conocimiento. En Ortega F, (comp) *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ed. Ferreyra.

Velez, G. (2005) *El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la Universidad*. Colección de Cuadernillo de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 2. No1. UNRC- Río Cuarto, Córdoba.

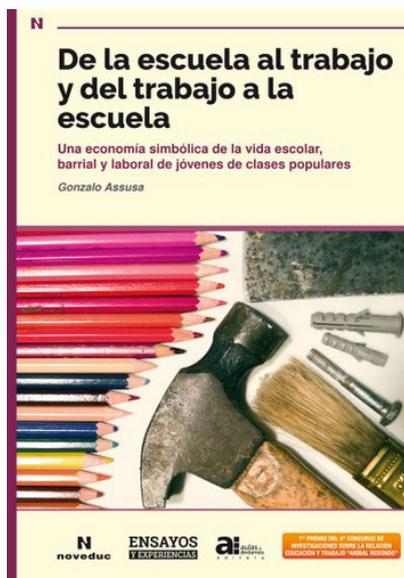
RESEÑA



Dibujo de Lourdes Milagros Cueva, 4 años, Jardín Maternal Municipal Trapito



RESEÑA



TÍTULO: De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela. Una economía simbólica de la vida escolar, barrial y laboral de jóvenes de clases populares

AUTOR: Gonzalo Assusa

EDITORIAL: Noveduc

COLECCIÓN: Ensayos y Experiencias (TOMO 115)

ISBN: 978-987-538-589-4

PÁGINAS: 176

FORMATO: 15 x 22 cm.

Por qué vale la pena leer el libro *De la escuela al trabajo y del trabajo a la escuela*

Gonzalo Gutiérrez

Quienes venimos trabajando en educación, analizando los procesos de escolarización, sus dinámicas, tensiones y contradicciones pecamos muchas veces de cierta mirada excesivamente escolarizada sobre los niños, niñas y jóvenes.

En este sentido, las perspectivas construidas desde otros campos disciplinares, como la sociología, la antropología, la psicología, nos ubican,

muchas veces, en una situación compleja, porque se nos vuelve necesario distinguir aquellas producciones que aportan a la comprensión de los procesos de escolarización, de las que generalizaciones mediante, redundan en sus enunciados y descripciones, naturalizando y fortaleciendo ciertos estereotipos y prejuicios sobre el actual escenario educativo. Esto nos preocupa y mucho, porque es así como se vienen construyendo una serie de enunciados altamente discutibles, pero que en conjunto suelen poner en falta o bajo sospecha:

- a la escuela (que no es lo que era antes, que ha dejado de preparar para la vida y el mundo del trabajo, así como para las demandas de la universidad),
- a los docentes (que no enseñan bien, faltan mucho, se resisten a los cambios y enseñan de forma tradicional), pero también,
- a los/as jóvenes (porque no les interesa la escuela, ni aprender, y no respetan la autoridad).

La preocupación no es claramente corporativa ni disciplinar, sino básica y primordialmente política y pedagógica. En este sentido, el trabajo de Gonzalo Assusa permite acercarse a algo poco visible, con lo cual muchas veces la escuela pública es puesta en cuestión, vinculada con ciertas relaciones de homología funcional y estructural entre la familia, el mundo del trabajo y la escuela, haciendo foco en los y las jóvenes que, con sus historias y estrategias, van construyendo respuestas a demandas que se les realizan desde dichos espacios, vinculadas con modos adecuados de comportarse y relacionarse, pero también de ser valorados.

Ahí se encuentra un aporte interesante. La cultura del trabajo es homóloga, dice Assusa, a la lógica del mérito y en ambos casos, la expectativa central, gira en torno a modos de actuación sumisos al orden preexistente (en el trabajo y en la escuela). No lo dice textualmente el autor, pero para quienes tenemos nuestras apuestas en torno a lo que la escuela hace, no hace, hizo, podría hacer, etc. lo que resulta revelador de su planteo, es que no son los saberes instrumentales (curriculares en la escuela y/o técnicos en el trabajo), los que más “cotizan”, sino más bien, los expresivos. Es como si tanto en la escuela, como en el trabajo e incluso en las familias, aprender (o no) ciertos contenidos no fuera un problema, y sí, tener que lidiar con quienes cuestionan, se resisten y/o ponen en jaque el orden existente.

Creo en este sentido, que el trabajo de este autor es valioso como saber sociológico sobre lo que ocurre en los sectores populares en los tránsitos entre escuela y trabajo, pero también, porque ofrece otro ángulo para pensar tensiones generadas por las políticas de derecho, tal como hemos visto en el trabajo de Nora Aquim sobre la Asignación Universal por Hijo (AUH) (analizando procesos de negociación sobre las remuneraciones del trabajo, generados por la presencia de un ingreso mínimo). Pero también en los análisis sobre la renovación de saberes y perspectivas de enseñanza (en la escuela) y el reconocimiento de los y las jóvenes como sujetos de derecho y la extensión y ampliación de la escolaridad.

El trabajo de Gonzalo Assusa adquiere relevancia tanto por lo que señala, como por la solidez de argumentaciones construidas sobre la base de tres cuestiones que quisiera compartir:

1. Una profunda consistencia teórico-metodológica en el intento de sostener una perspectiva relacional del objeto construido al poner en relación los debates teóricos y tradiciones de investigación sobre los sectores populares; la consideración de los sujetos, sus contextos, historias, estrategias, así como las dinámicas sociales e institucionales en que se van movilizándose.
2. El involucramiento con los/as sujetos/as con los que trabaja, permite tomar distancia del observador neutro, pero también de quien, en sus convicciones por un mundo mejor, desatiende ciertos cuidados epistemológicos y metodológicos.
3. El importante corpus empírico sobre el que se construyen descripciones y análisis: tres años de trabajo, más de 80 entrevistas, observaciones de clases, visitas a los hogares de las/os estudiantes, al centro de capacitación del barrio y la reconstrucción de las trayectorias de 7 estudiantes y dos docentes.

Tres cuestiones resultan interesantes compartir en esta reseña, que dan cuenta de los aportes producidos por el libro de Assusa para algunos debates en curso sobre el sentido de la escolaridad para los sectores populares.

1. Los jóvenes de sectores populares tienen una relación permanente con el trabajo

El trabajo infantil está presente, no necesariamente como condición excluyente con respecto a la escolaridad, pero desde los 10/11 años de edad los jóvenes con quienes construyó su investigación han trabajado. Si bien esto no es algo novedoso, da cuenta de su perdurabilidad en un período donde se estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria (Ley 26.206 del año 2006) y se reguló el trabajo infantil (Ley 26.390 del año 2008) en el marco de políticas que, comprometidas con el derecho social a la educación, establecieron, además, la AUH y programas socioeducativos de gran relevancia. Queda abierto el interrogante sobre la tendencia que tendrán estas cuestiones a partir del retroceso producido durante los últimos tres años, con las políticas educativas y económicas del macrismo.

Como señala Assusa, no es que estas/os jóvenes salieron a buscar trabajo de niños/as, sino que el trabajo los encontró, por medio de redes familiares y/o conocidos, en un formato de alta precariedad: son de corta duración, varían, se cobra mucho menos de lo que cuesta el trabajo y se les demanda antes que saberes instrumentales, saberes expresivos. Saber comportarse, relacionarse con respeto, no colocar en cuestión las reglas de funcionamiento del espacio, etc. Son éstos, trabajos marcados por la fuerza, la puesta del cuerpo, la movilidad corporal. Los jóvenes son así introducidos a un mundo desigual, donde las relaciones de confianza y respeto van disociadas de sus relaciones con el saber y los derechos a los que tienen acceso.

Resulta interesante detenerse en la siguiente situación: el discurso sobre derechos movilizado por la escuela durante las últimas décadas, tensiona la matriz descrita por Assusa en dos planos: las referencias discursivas que construyen sobre los/as jóvenes en tanto sujetos de derecho y las demandas que plantea a las prácticas docentes. De este modo, es posible apreciar que, en el mundo del trabajo para los sectores populares las relaciones son de poder y autoridad, los saberes demandados de carácter práctico-repetitivo, las expectativas de disciplina y formas adecuadas de comunicación. Sin embargo, el autor advierte sobre la importancia de reconocer que el discurso del “mundo” del trabajo no es único y demanda cosas diferentes según el sector social al que se dirige. Muestra, asimismo, por un lado la falsedad de sostener que el mercado reclama más y nuevos saberes entre los sectores populares y, por el otro, el mantenimiento de la tradición del “buen pobre”, educado, dócil, respetuoso ante el conjunto de injusticias en que se enmarcan las relaciones laborales.

En contraposición, en la escuela, con las políticas de derechos se privilegiaron, en las últimas décadas, relaciones de poder y autoridad asentadas en la existencia de derechos y obligaciones, por un lado, y el trabajo con saberes más genéricos, por el otro. Se produce así, una tensión importante entre el discurso y la demanda del mercado laboral y la escuela, en tanto el conocimiento no es algo demandado en un caso y es lo que otorga identidad y sentido social en el otro.

El comportamiento disciplinado, demandado por el mundo del trabajo, forma parte de la primera tradición escolar. Sin embargo, es válido interrogarse hasta qué punto es posible transmitir conocimientos, sin que se movilen procesos de concientización que tensionen las reglas de juego social existentes (sean justas o no). Es decir, incluso el conocimiento más técnico y neutro, puede quedar desligado de lo que les da a los sujetos: la posibilidad de conocer sus derechos; elementos para argumentar y explicar sus puntos de vistas; acceso a información que va más allá de su mundo cercano; criterios para validar la información que circula por diferentes medios, entre muchas otras cuestiones. Tal vez por eso las políticas del actual gobierno de Cambiemos han procurado desarmar dos grandes cuestiones en las escuelas: lo que permite que los estudiantes se sostengan en su escolaridad en escenarios donde puedan aprender (condiciones edilicias, recursos didácticos, netbooks, etc.) y la centralidad del saber en el currículo y la formación docente con la emergencia de propuestas relacionadas con neurociencias, educación emocional, emprendedurismo y todas aquellas formas de banalización del saber posibles.

2. Las controversias en torno al lugar del conocimiento en la escuela

Las políticas de derechos ampliaron la obligatoriedad, y se propusieron que todos/as los y las jóvenes tienen derecho a acceder y culminar sus estudios. Es decir, transformaron al conocimiento como organizador de sentidos del trabajo escolar. Al respecto, el libro de Assusa nos permite considerar una serie de controversias producidas al interior de las escuelas y entre los sectores populares por dichas políticas.

Sabemos que la escuela construye clasificaciones, que éstas van moldeando de algún modo las formas de habitarla por parte de los estudiantes, así como sus modos de relación con el saber. Sin embargo, lo menos visible y es lo que Assusa logra mostrar, es cómo en ellas se pueden reconocer relaciones de homología entre espacios que históricamente se han estudiado en forma separada.

La centralidad de lo interaccional en la configuración de las relaciones escolares analizadas por Assusa, desplaza un criterio de justicia escolar básico, relativo a la centralidad del conocimiento, como articulador de relaciones y sentidos entre quienes habitan la escuela. Se produce, de este modo, una fuerte tensión entre el discurso de minoridad (descrito en el libro) donde los docentes apelan a la vinculación personal con escucha, cercanía, confianza, contención y su disociación de las relaciones con el saber que se buscan construir. Es decir, que el “buen trato” sea una condición de dignidad no resuelve el problema de cómo, a partir de allí, se piensan y construyen relaciones con el saber a las cuáles los jóvenes también tienen derecho. Así, por ejemplo, se encuentran en el libro relatos con expresiones sobre “bajar” los contenidos, que implican tanto “disminuir” el nivel de exigencia como “presentar” las temáticas con explicaciones y ejemplos “concretos”, reduciendo al mínimo su contenido conceptual. El registro sociológico posibilita, allí, reconocer asuntos educativos complejos, en este caso, la mutación del “principio didáctico” de atender la complejidad y la vulnerabilidad de los/as sujetos, en estereotipo y perjuicio sobre lo que los otros/as pueden aprender (o no), al excluir el saber de la configuración de sentidos en las relaciones construidas entre docentes y estudiantes.

3. Los efectos regresivos que posee el mérito escolar cuando se divorcia del saber

Assusa describe una progresiva personalización de los criterios de justicia mediante relaciones e interacciones asentadas en una lógica carismática que otorga centralidad a las condiciones materiales de vida. Sin embargo, estos criterios, en la medida en que dejan ausentes de las relaciones construidas con los/as estudiantes a los conocimientos escolares, les niegan en la práctica lo que les corresponde como sujetos de derecho. Esto se produce en forma inadvertida, porque la personalización de los criterios de justicia, se asienta en una lógica caritativa de hacer lo mejor por los otros, sin advertir la negación de derechos producida. Es interesante este punto porque la demanda estatal de trabajo con el conocimiento hacia las escuelas sostenida en las últimas décadas tensiona estas lógicas de relación, asentadas en mecanismos familiares, que hacían descansar la autoridad/legitimidad escolar en la confianza y no en la justicia.

En este sentido, el trabajo de Assusa permite apreciar que la confianza adopta sentidos diferentes para los sectores populares y para la política pública: sostener que se tiene confianza en que el otro puede aprender, supone tensionarlo en torno a sus propios prejuicios; mientras que, en el sentido común, la confianza supone sentirse seguro, cómodo,

no tensionado. Es aquí donde, creo, emergen algunas cuestiones críticas producidas como efecto de las políticas de inclusión.

En este marco, el lugar del mérito en la escuela, al no asentarse en las apuestas por conocer y aprender, tiende a reforzar el orden expresivo, vinculado con comportamientos que también son los demandados y legitimados en el mundo laboral. ¿Qué sentido tendría conocer y esforzarse por aprender en la escuela, si no es lo más valorado en ella, en el mercado de trabajo y en la propia familia? ¿Qué sentido tiene conocer y aprender si con ello, no se sabe qué se puede hacer? ¿Cómo comprender que con el saber se abren nuevos horizontes, que no permiten anticipar qué podrá pasar en un futuro, si para ellos, no existe dicha posibilidad?

Al mostrar la vigencia del mito del buen pobre, Assusa nos ayuda a ver lo lento y difícil que es avanzar en genuinos principios de justicia escolar. En este sentido, la fuerza de las expectativas y estereotipos en quienes enseñan obliga a pensar cómo pasar del discurso normativo al discurso reflexivo, de la reflexión moralizante, a la reflexión política. Es necesario que nos preguntemos entonces cómo tensionar los sistemas de disposiciones (habitus) de los docentes, que tienden a privilegiar aún en estos sectores el discurso caritativo, por sobre el educativo.



Cuadernos de Educación

I S S N 2 3 4 4 - 9 1 5 2

Año XVII N° 17
Córdoba, Argentina
Agosto de 2019



Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decano: Dr. Juan Pablo Abratte
Vicedecana: Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Centro de Investigaciones de la Facultad
de Filosofía y Humanidades
Director: Dr. Eduardo Mattio

Coordinador del Área Educación:
Dr. Octavio Falconi

Área de
Educación

Ciffyh
Centro de Investigaciones
María Saleme de Burnichon
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba