



Cuadernos de Educación

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

Año XVII N° 18
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2019

Número Especial:
Escuela Secundaria

Área de
Educación

Ciffyh

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



Universidad
Nacional
de Córdoba





Cuadernos de Educación

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

Año XVII N° 18
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2019

En memoria de Juan Pablo Abratte

Número Especial:
Escuela Secundaria

Universidad Nacional de Córdoba
Rector: Dr. Hugo Oscar Juri

Facultad de Filosofía y Humanidades
Decana: 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 HumanidadesUNC



Director
Dr. Octavio Falconi

Comité editorial
Liliana Abrate
Nora Alterman
Olga Silvia Avila
Alejandra Castro
Adela Coria
Elisa Cragolino
Fernanda Delprato
Gonzalo Gutierrez
Silvia Kravetz
Nora Lamfri
María del Carmen Lorenzatti
Patricia Mercado
Estela Miranda
Celia Salit
Silvia Servetto
Eduardo Sota
Marcela Sosa
Monica Uanini

Comité académico
Elena Achilli
Nicolas Arata
Gerardo Bianchetti
Sandra Carli
Alicia Carranza
Miguel Ángel Casillas Alvarado
Antonio Castorina
Eva Da Porta
Ana Ramona Domeniconi
Inés Dussel
Gloria Edelstein
Lidia Fernández
Dilma Fregona
Alfredo Furlán
Susana García Salord
Jorge Huergo
Monique Landesmann
Juan Carlos Llorente
Mónica Maldonado
Margarita Cristina Ortiz
Ana Padawer
Elsie Rockwell
Mirta Teobaldo
Miriam Villa

Responsable académica de publicación:
Andrea Martino. CE: andreamartino@gmail.com

Responsable editorial:
Carina Correa. CE: editora.cuadernos@gmail.com

Diseño de tapa e interior:
Carina Correa y Ana Dolores González Montbrun.
CE: anadoloresgonzalez@yahoo.com

Dibujo de tapa: Luana Lopez Molina
Dibujos de interior: Martina y Guadalupe Escanes Gastaldi

Canje institucional: Alejandra Martín. Sección Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000. Córdoba. Argentina. CE: ciffyh@ffyh.unc.edu.ar

Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.



Cuadernos de Educación

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

Año XVII N° 18
Córdoba, Argentina
Diciembre de 2019

En memoria de Juan Pablo Abratte

Número Especial: Escuela Secundaria

OBLIGATORIEDAD, DESIGUALDAD Y CONTEXTOS INSTITUCIONALES: PROBLEMÁTICAS, PRÁCTICAS Y SENTIDOS EMERGENTES

La escuela secundaria
en contextos de
desigualdad. Estudio
etnográfico en una
escuela de la provincia
de Córdoba

Servetto y Bosio

7

Obligatoriedad,
derechos y
temporalidades en la
escuela secundaria.
Recorridos de una
investigación en el Gran
Córdoba

Martino

17

La Autoridad
Pedagógica en escuelas
secundarias
¿Preocupación y
ocupación institucional?

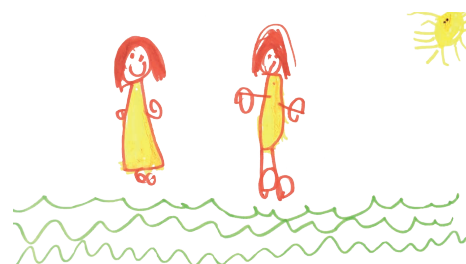
**Abbate, López y Van
Cauteren**

27

El espacio de Formación
en Ambiente de Trabajo:
el mercado como
agente regulador

Bocchio y Maturo

37



POLÍTICAS EDUCATIVAS, GESTIÓN Y ESCUELAS: CONDICIONANTES Y TRANSFORMACIONES

Una escuela, todas las
escuelas. El caso de la
ESET-UNQ como ejemplo
de las transformaciones e
invariancias que ha sufrido
la administración pública
en Educación

Benítez

53

Cambios curriculares para
la escuela secundaria
obligatoria: entre los
propósitos de inclusión y la
complejidad de los procesos
de toma de decisiones

Gild y Zyssholtz

67



Entretelones de
la expansión de la
educación secundaria.
La participación en una
escuela conformada de la
provincia de Buenos Aires

Arroyo, Corvalán y Merodo

79

Educación Secundaria
de Jóvenes y Adultos.
Tensiones/contradicciones
entre la gestión y las
políticas educativas

Homar y Dalinger

93

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS

Experiencias de Enseñanza.
Estudio de casos en aulas
de escuelas secundarias
en la ciudad de Córdoba,
Argentina

Alterman y Coria

107

La evaluación de los
aprendizajes en el inicio
de la escuela secundaria:
reflexiones sobre la
certificación y la definición
de la calificación trimestral en
torno a tres casos en el área
de prácticas del lenguaje

Briscioli, Cimolai y Scavino

119

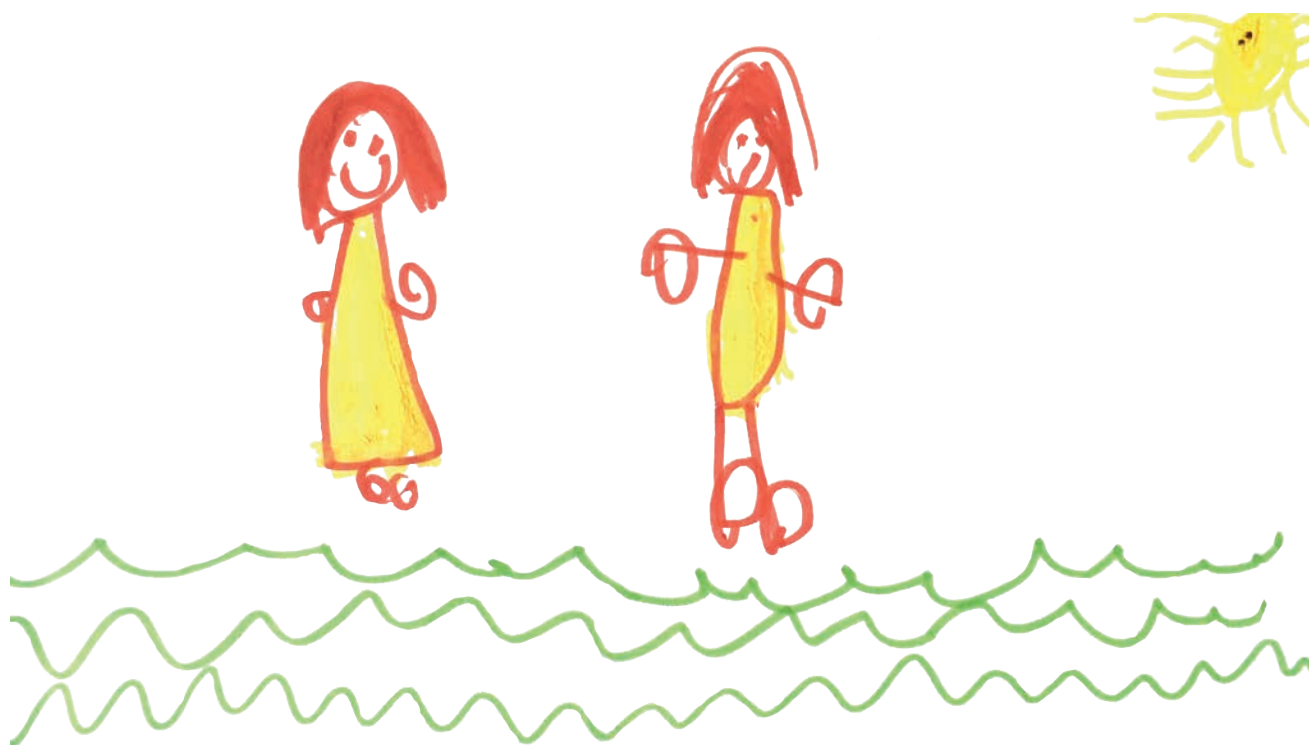


Trabajo didáctico en
la escuela secundaria:
vínculo entre contenidos
y materialidades en
asignaturas con ejes
relacionales

Falconi, Danieli y López

131

OBLIGATORIEDAD, DESIGUALDAD Y CONTEXTOS INSTITUCIONALES: PROBLEMÁTICAS, PRÁCTICAS Y SENTIDOS EMERGENTES





La escuela secundaria en contextos de desigualdad. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba

Silvia Servetto¹
Adriana Bosio²

Resumen

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

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

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

Desigualdad - escuela media - procesos históricos - relaciones sociales - estudiantes

¹ Doctora e investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: silvia.servetto@gmail.com

² Magister e investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: redbosio@hotmail.com

Secondary school in contexts of inequality. Ethnographic study in a school in the province of Córdoba

Abstract

The reflections presented here derive from research work aimed at addressing a line of research, linked to the problem of inequality in middle school in specific contexts. The aim was to analyze how the school addresses the challenges of social inequality, in the context of educational and social policies that raise the right to education, inclusion and social equality in scenarios of ingrained social practices of discrimination and exclusion. The work is focused on the night shift students of a school in the provincial interior, in an area where the boom in agro-export capital reached in the last ten years has further marked social inequalities in the population. It sought to relate the school and social histories of young people who attend the night shift, with the institutional plots that are woven in the day to school day. From an anthropological partner perspective, rebuilding the relational plots raised in the school involved a constant effort to link the educational practices and meanings that subjects build on such practices in the light of processes unique historical saheties. The gaze and attentive listening were ready to unravel the contradictory and in many conflicting cases aspects of social processes.

Inequality - middle school - historical processes - social relationships - students

Introducción

En este artículo se recuperan los aportes y resultados de la Tesis de Maestría en Investigación Educativa con orientación socioantropológica CEA-FCS de una de las autoras, titulada “**El turno noche: tensiones y desafíos ante la desigualdad en la escuela secundaria. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba**” (Bossio, 2018).

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

Las preguntas iniciales giraron en torno a: ¿cómo se dirime en una institución educativa la relación entre la desigualdad social que portan los alumnos y las alumnas –en tanto sujetos activos de sociedad– y la organización escolar tendiente –por mandato y función de la Ley Nacional de Educación– a promover la igualdad educativa?, ¿cómo resuelve una escuela del interior de la Provincia de Córdoba los desafíos que implica la desigualdad social?, ¿cuáles

son los criterios políticos-pedagógicos de la organización escolar al interior de la institución?, ¿cuáles son las estrategias que implementa la escuela para hacer efectiva la continuidad y permanencia de sus alumnos en el nivel medio?

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

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

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

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

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

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

Como ya se mencionó, la preocupación de este trabajo se centró en la problemática de las clasificaciones sociales y escolares en relación con la desigualdad social de alumnos de escuela media. Es por ello que se hizo necesario reflexionar teóricamente acerca de la tensión irresuelta entre Igualdad/Desigualdad, como principios y realidades que atraviesan

las prácticas educativas en múltiples sentidos y que producen efectos en la vida cotidiana de los sujetos, las instituciones y las comunidades (Ávila, 2012).

Se abordó el análisis de la desigualdad social como producto de las relaciones sociales, desde autores como Marx, Durkheim y Mauss. Los aportes de Elías y Bourdieu son fundamentales para comprender las relaciones sociales en contextos de desigualdad ya que articulan las estructuras sociales con las individuales. Se consideraron los aportes vinculados al campo de la antropología y educación desde conceptualizaciones acerca de la experiencia y recorridos educativos, que permitieron profundizar la mirada sobre las trayectorias educativas en los espacios escolares (Dubet y Martuccelli, Larrosa, Rockwell, Maldonado, García Salord, Achilli, Garay, Dussel, Novaro, Santillán).

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

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

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

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

La ciudad de San Isidro³ se encuentra ubicada geográficamente en el centro-este de la provincia de Córdoba, sobre la línea del ferrocarril Central Argentino, atravesada por la ruta Nacional N° 9 que une Buenos Aires con el norte argentino. Como la mayoría de las localidades del sudeste cordobés, su población está compuesta por criollos y descendientes de inmigrantes europeos, italianos particularmente.

³ San Isidro: nombre ficticio de la localidad para resguardo de la identidad de los informantes y la institución educativa.

Actualmente cuenta con 17.000 habitantes y sus actividades económicas principales se relacionan con la agricultura, ganadería bovina y porcina y la agroindustria que tuvo un desarrollo considerable después del auge del cultivo de la soja, a fines de los años '90 y principios del 2000.

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

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

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

“La escuela de los pobres”

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

Hasta ese momento, en San Isidro no existían colegios secundarios. La secretaria del entonces Gobernador de la provincia de Córdoba prometió que “si los peronistas ganan en San Isidro, les vamos a crear una escuela...”. Una vez obtenido el resultado favorable para el peronismo se construyó la primera escuela secundaria de la localidad.

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

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

Así, al remitirnos a los orígenes de la institución, se advierte que, a las clasificaciones anteriormente descritas, en la década de los años 50 se sumó la división entre peronistas/radicales: los criollos, los del sur, los pobres, eran además “peronistas”. Los del norte, los gringos, ricos, agricultores, radicales, cuyos hijos se formaban en la escuela secundaria para ser maestros o seguir estudios superiores. En estas luchas entre fuerzas de distinto signo ideológico o de proyectos, se generan “microhistorias” que a modo de corrientes subterráneas alimentan disputas actuales (Garay, 2000).

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

Durante muchos años la institución funcionó con tres turnos: mañana, tarde y noche. Concurrían a este último aquellos jóvenes que trabajaban. Con el tiempo, las condiciones socioeconómicas que se vivían en el país, sobre todo durante los años '90, modificaron las posibilidades laborales de la población y, para los y las jóvenes, fue muy difícil ingresar al mercado de trabajo estable. La crisis que atravesó nuestro país desde fines de los '80 hasta principios de 2000 generó gran incertidumbre en los y las jóvenes, en especial en aquellos provenientes de sectores más desfavorecidos de la población.

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

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

(Exdirectora de la escuela)

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

Según manifestó la directora, el cambio se realizó buscando la unidad de la escuela, en especial en el turno mañana y tarde. Durante muchos años la división entre “la mañana” y

“la tarde” daba cuenta de diferencias entre alumnos/as marcadas por distinciones sociales, económicas y culturales.

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

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

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

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

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

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

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

Existe, tal como lo expresa Terigi (2008), una trayectoria teórica que marca o define la edad que debería tener un sujeto que transita por determinado curso, dicha trayectoria teórica muchas veces no coincide con la trayectoria real de los y las alumnos/as, es por ello que se observan diferentes modos de resolver dicho desfasaje, de acuerdo a perfiles institucionales diversos, que se caracterizan por ideologías y estilos institucionales diferentes.

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

La tensión entre “inclusión”, “contención” y “motivación” constituyen aspectos centrales al momento de plantear estrategias institucionales en la construcción de experiencias educativas. Entradas, salidas, abandonos, estados de circulación dan cuenta de prácticas cada vez más arraigadas entre los alumnos de las escuelas secundarias que generan experiencias, en muchos casos cargadas de rupturas y frustraciones. En esta “circulación” hay jóvenes que se “pierden”, se invisibilizan por períodos de tiempo prolongados, haciendo que se dificulte la concreción del derecho a la educación.

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

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

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

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

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

Por otro lado, la relación entre los diferentes turnos de la escuela establece una relación nosotros-otros percibida como diferentes, en donde se establecen parámetros de

superioridad e inferioridad, generando relaciones de desigualdad que atraviesan las prácticas educativas de la institución.

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

La reconstrucción de las historias escolares y sociales de los y las alumnas del turno noche permitió considerar de qué modo dichas historias se configuran en entramados institucionales y sociales. Si bien esta indagación se centró en un caso particular, no deja de mostrar las tensiones y desafíos a los que se enfrenta la escuela como institución en el proceso de ampliación del derecho a la educación, planteado en nuestro país hace ya varios años.

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

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

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

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Ávila, S. (2012). *Igualdad y educación. Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales*. Cuadernos de educación. Año X- N° 10. CIFYH- UNC.

- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales sobre el gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Dussel, I. (2007). *Desigualdad social y desigualdad educativa*. Buenos Aires: FLACSO.
- Elías, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones ente establecidos y marginados. En: *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). *Escuelas y clases subalternas. En Educación y clases populares en América Latina*, compilado por M. Ibarrola y E. Rockwell. México: Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Publicaciones de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. En Artículo para el debate N° 7 – SITEAL: *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. IPE: UNESCO.
- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Terigi, F. (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En revista *Propuesta Educativa* N° 29. Buenos Aires: FLACSO.
- Vanella, L. y Maldonado, M (2012). *La inclusión de los jóvenes a la educación en las grandes ciudades. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba*. 2° Seminario/Taller de Antropología y Educación *Antropología y Educación en Argentina. Tendencias y desafíos actuales*. Rosario: UNR.



Obligatoriedad, derechos y temporalidades en la escuela secundaria. Recorridos de una investigación en el Gran Córdoba

Andrea Martino¹

Resumen

Las inasistencias de los estudiantes a la escuela secundaria se constituyen en un problema escolar cuando su acumulación excesiva torna discontinuo e interrumpe el tiempo de su aprendizaje en la institución educativa. Es por ello que me ha interesado indagar sobre ellas y su relación con el tiempo escolar. En este trabajo me propongo relatar la historia de esta curiosidad enlazada a los procesos sociohistóricos educativos que se configuraron desde la sanción de la Ley de Educación Nacional; comunicar los hallazgos hasta ahora producidos sobre esta temática, presentar los recorridos actuales y formular algunas preguntas que orientan la continuidad de las búsquedas investigativas: ¿De qué modos lo escolar, en tanto expresión de una determinada forma social y cultural, hace sentido o no en subjetividades cuya experiencia con el tiempo escolar organizado monocrónicamente, colisiona reiteradamente?, ¿qué otras formas de institucionalidad escolar pueden alojar a los sujetos y garantizar sus aprendizajes? Es decir, cómo las instituciones van jugándose a sí mismas como tales ante la ausencia en sus aulas de los estudiantes.

Inasistencias estudiantiles - escuela secundaria - tiempo educativo y escolar - institucionalidad

¹ Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: andreamartino@gmail.com

Mandatory, rights and temporalities in high school. Research paths in the Gran Córdoba

Abstract

The absences of the students to the secondary school constitute a school problem when their excessive accumulation becomes discontinuous and interrupts the learning time of the adolescents in the school. That is why I was interested in inquiring about them and their relationship with school time, as well as the different forms of attendance that can be distinguished behind their different types. In this paper I intend to tell the story of this curiosity linked to the socio-historical educational processes that were configured since the enactment of the National Education Law; Communicate the findings so far produced on this subject, present the current research and develop some questions that guide the continuity of this inquiry. How does the school, as an expression of a certain social and cultural form, makes sense or not in subjectivities whose experience with monochronically organized school time repeatedly collides? What other ways of institutionalism of the school could accommodate students subjects and guarantee their learning? That is to say, how institutions are playing themselves as such, in the absence of students in their classrooms.

Student absences - high school - educational and school time - institucionality

Introducción

Las inasistencias de los estudiantes a la escuela secundaria se constituyen en un problema escolar cuando su acumulación excesiva torna discontinuo e interrumpe el tiempo de aprendizaje de los adolescentes en la escuela. Es por ello que me ha interesado indagar sobre el ausentismo de los estudiantes y su relación con el tiempo escolar. Para ello he centrado dicha investigación² en una escuela secundaria ubicada en una localidad del Gran Córdoba. Parto del supuesto de que las formas de ausentismo se anudan al modo en cómo los estudiantes, en tanto sujetos sociales y etarios, van usando, interpelando y tensionando el tiempo de escolarización al que tienen acceso por derecho.

En este trabajo me propongo relatar la historia de esta curiosidad enlazada a los procesos sociohistóricos educativos que se configuraron desde la sanción de la Ley de Educación Nacional; luego, comunicar los hallazgos hasta ahora producidos sobre esta temática, presentar los recorridos actuales y formular algunas preguntas que orientan la continuidad de las búsquedas investigativas. En relación a esto último, una pregunta viene

² Esta investigación se inscribe en el Proyecto Marco Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Proyecto 2015-2017, Secyt.

delineándose con insistencia: ¿qué modos lo escolar, en tanto expresión de una determinada forma social y cultural, hace sentido o no en subjetividades cuya experiencia con el tiempo escolar organizado monocrónicamente, colisiona reiteradamente? ¿qué otras formas de institucionalidad escolar pueden alojar a los sujetos y garantizar sus aprendizajes? Es decir, cómo las instituciones van jugándose a sí mismas como tales ante la ausencia en sus aulas de los estudiantes.

Obligatoriedad, inclusión y preguntas de investigación

La obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, a través y a partir de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, fue sin lugar a dudas un avance social, político y educativo en términos de cumplimiento de derechos para sectores que históricamente habían quedado fuera de este nivel educativo. Desde hace diez años, en tanto norma y significativa, la obligatoriedad viene operando sobre sentidos, prácticas y condiciones sociales diferentes y desiguales, que nos permiten reconocerla como una construcción social e histórica compleja. En esta línea es que la pregunta por los procesos de inclusión en la escuela secundaria insiste en seguir siendo formulada en mis recorridos investigativos, pues se entiende que la efectivización plena del derecho educativo se juega y dirime en el seno de complejas y sinuosas articulaciones entre condiciones sociales que a veces obstaculizan la escolarización, condiciones pedagógicas de las escuelas, sus regulaciones objetivas y las disposiciones subjetivas de los agentes escolares, socialmente construidas e históricamente sedimentadas que contribuyen o inhiben en algunos casos el cumplimiento de derechos educativos.

Es por ello que, pocos años después de la sanción jurídica de la obligatoriedad escolar, me interesó mirar en la escala de lo institucional, el modo en que se venía afrontando el mandato de la obligatoriedad escolar. Esto significó mirar por un lado las problemáticas de escolarización de los estudiantes y por otro las respuestas institucionales que la escuela objeto de estudio producía frente a ellas, entendiendo que ni las problemáticas eran una producción individual de los/as chicos/as,³ ni las respuestas de las escuelas, una producción autónoma respecto del sistema educativo, su organización y sus regulaciones, así como tampoco eran independientes de la disponibilidad de conocimientos existentes en el campo pedagógico, ni del estado de fuerzas en el campo político-cultural respecto al cumplimiento de derechos y a la inclusión.

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

³ Se utiliza la expresión chicos/as para referirse a aquel conjunto de sujetos que son estudiantes en la escuela secundaria y cuyas edades varían –de acuerdo a su trayectoria– entre los 11 y los 19 o 20 años. En este trabajo se utilizarán indistintamente las categorías de chicos/as, jóvenes o adolescentes.

problemática del ausentismo de los estudiantes. Para los años sucesivos, hasta el presente, se decidió abordarla desde el supuesto de que las inasistencias de los estudiantes podían constituirse en un analizador de los procesos de inclusión escolar, cuando la misma se produce en condiciones sociales desiguales y en el marco de persistentes disputas culturales y políticas sobre los derechos de los que menos tienen.

Asimismo, la curiosidad sobre las inasistencias escolares de los estudiantes se anudaba al reconocimiento de que la existencia de medidas, regulaciones y acciones de política educativa, así como la producción de ciertas categorías en el campo académico y pedagógico, tendientes a promover el cumplimiento de derechos educativos y a volver más amable una organización y regulación escolar, se elaboraron bajo el supuesto de una presencialidad regular y continua por parte de los estudiantes. Pero, ¿qué sucede cuando los estudiantes no asisten a la escuela, no llegan a sus puertas? y lo hacen demasiado a menudo, al punto tal que la posibilidad de experiencia, de aprendizaje y de pertenencia institucional queda desdibujada ¿Qué hacen las instituciones organizadas bajo la presencialidad para abordar la problemática del ausentismo de los chicos? ¿Por qué faltan los estudiantes y qué tienen para decir ellos sobre sus ausencias? Estas fueron algunas de las preguntas que fui formulando en la incursión por este nuevo sendero investigativo: el de las inasistencias escolares de los estudiantes en la escuela secundaria.

Desde las ausencias hasta el tiempo: Itinerarios de una curiosidad

En los primeros recorridos que indagaban sobre las inasistencias de los estudiantes, parte de las curiosidades estuvieron centradas en relación a qué podía hacer la escuela en relación a los procesos de escolarización de los estudiantes en relación a sus ausencias cuando éstas tornaban crítico sus procesos de aprendizaje. En esta línea es que se entrevistó a preceptores, directivos y docentes. El trabajo de campo fue permitiendo reconocer y reconstruir las estrategias que “inventaba” la escuela objeto de estudio y a la vez los límites y posibilidades del formato escolar para abordar pedagógicamente el problema de las inasistencias. Estos primeros recorridos posibilitaron reconocer el fenómeno del ausentismo como un asunto que desborda el adentro escolar y las intervenciones escolares, pues las razones o sinrazones de las ausencias, así como las estrategias a mano de los actores escolares (cuadernos de comunicados, llamados telefónicos, actas compromiso) no solo se producían en y desde los escenarios escolares (durante la jornada escolar y en el establecimiento), sino que también parecían no habilitar a una forma de pensar que pudiese interpelar lo establecido normativa y consuetudinariamente.

Desde la categoría de “múltiples ausentismos” propuesta por Terigi (2007), se fueron reconociendo en el trabajo de campo la diversidad de situaciones que están en la base de las ausencias de los/as chicos/as en la escuela estudiada. En este sentido, se reconocieron modos de ausencia y presencia escolar. En un artículo publicado recientemente, distinguía:

las llegadas tarde y las faltas en educación física suelen ser una de las principales productoras de inasistencias según lo que cuentan los propios estudiantes. (...) Se trataría, en este caso de dos modos de ausencia. Una ligada a las formas instituidas de distribución de las asignaturas escolares a lo largo de la jornada. Tal es el caso de educación física que se dicta en contraturno y que suele desordenar cotidianos familiares inestables en sus resoluciones organizativas, puesto que en la mayoría de los jóvenes entrevistados, el horario de entrada a la escuela era a las 13.30 hs., mientras que educación física se dictaba en el horario de 8.30 a 9.30 hs. de la mañana (...) Otra forma de ausencia que fueron planteando los estudiantes se encuentra articulada a la forma de concebir la jornada escolar en la educación secundaria como una unidad indivisible y compacta que no puede desarmarse para ser más flexible frente a ciertas circunstancias vitales. Tal es el caso de las llegadas tarde, debido a horarios y organizaciones familiares que no suelen acompañar en muchos casos las normativas escolares. También son muy numerosos los casos de adolescentes que se ausentan de la escuela por asumir responsabilidades en la organización de sus hogares, como el cuidado de los hermanos (casi el 80% del total). Se trata de jóvenes que en general son del grupo de los hijos mayores de familias que logran acceder a este nivel por primera vez. En estos casos, no se trataría de ausencias prolongadas, sino de una acumulación sostenida a lo largo del año, que se torna crítica en el último trimestre del ciclo lectivo (...) Lo que va apareciendo también en los relatos de los estudiantes entrevistados tiene que ver con “ausencias decididas”, es decir, hay una decisión personal de no asistir ese día a clases (Martino, 2016, p. 57).

Mientras el trabajo empírico registraba esta multiplicidad de modalidades de ausencias, simultáneamente se registraba que los dispositivos formales y las preocupaciones estaban centradas en el eje administrativo y en una sola forma de contabilizar el número de ausencias.

La pregunta por el régimen académico y la presencialidad como la condición que permite que la escuela disponga –bajo una determinada forma de organizarlo y estructurarlo– de tiempo para que allí tenga lugar la enseñanza, llevó a la interrogación por ese tiempo escolar. Es decir, cuando los estudiantes se ausentan de la escuela, lo que queda afectado es la cantidad de tiempo del que ésta dispone, para la transmisión. Ello orientó los recorridos empíricos posteriores, los cuales consistieron en la aplicación de encuestas y entrevistas a los estudiantes para situar la mirada sobre el modo en cómo éstos utilizan el tiempo, en la escuela, en relación a ella y fuera de ella.

Ausencia de tiempo escolar medido cuantitativamente, cuya producción, reiteración y modalidades desbordan y preocupan a las escuelas, y estudiantes cuya apropiación del tiempo escolar, y sus regulaciones, puede ser considerado como de baja intensidad, abrieron entonces a la mirada sobre el tiempo de los estudiantes, sus usos y sentidos.

Interrogaciones presentes... El tiempo escolar y sus desafíos para pensar otras temporalidades

Eskildsen nos dio la bienvenida con la misma ocurrencia de cada año. —Alegraos de este día, jovencitos —dijo—. No existiría lo que llamamos vacaciones si no existiera lo que llamamos escuela. Nos reímos. No porque la ocurrencia fuera divertida, sino por la forma de decirlo. (Teller, 2006)

En esta obra titulada *Nada*, Janne Teller (2006) narra el primer día de escuela de un grupo de jóvenes daneses. Su profesor, Eskildsen, les da la bienvenida. Su saludo permite reconocer acerca de cómo la experiencia de ser estudiantes de la escuela secundaria introduce a los jóvenes en una experiencia temporal en la que se configuran distinciones entre tiempo escolar y tiempo libre, tiempo de clases y tiempo de vacaciones, recreos, horas libres. A la vez, echa luz acerca de cómo una determinada forma del tiempo social, el tiempo escolar, se constituye en un referente organizador y estructurador de la vida cotidiana familiar y personal de cada estudiante, desde una edad temprana hasta casi los 19 o 20 años. Efectivamente, lo que llamamos vacaciones, actividades extraescolares, tiempo libre, o los propios fines de semana asumirían otros significados si la escuela no existiera. La pregunta es si asume las mismas connotaciones en jóvenes en los que el tiempo de escuela se escurre como arena de las manos, y éstas se van llenando de tiempos configurados a cotidianos y situaciones de vulnerabilidades, soledades y exclusiones en las que el valor del tiempo asume otros sentidos muy diferentes a los de la escuela con sus tiempos siempre ocupados. En este apartado trataré de abordar algunas de estas cuestiones.

Ahora bien, las distinciones entre tiempo escolar y tiempo libre, tiempo de clases y de vacaciones, recreos, horas libres, etcétera, se configuran –o no– en el seno de una experiencia social de niñez/adolescencia cuyas prácticas van a estar directa o indirectamente ligadas a la escuela de modos desiguales. Nos constituimos como seres en el tiempo social, pero éste asume connotaciones, valor, significados y conlleva ciertas prácticas de acuerdo a la posición social y a las posibilidades objetivas que dicha posición produce.

Gutiérrez y Beltramino al respecto señalan que

Las clases, las tareas y los tiempos de estudio, las reuniones con compañeros/as, los cumpleaños y las numerosas conversaciones familiares sobre lo que ocurre en las instituciones educativas reflejan que la escolarización involucra mucho más que el tiempo establecido por el calendario lectivo (2016, p. 15).

Si tenemos en cuenta esto, es posible diferenciar el tiempo que efectivamente los y las estudiantes “pasan” en la escuela, es decir el tiempo de la presencialidad, del tiempo que, aunque no sea el de ésta, se encuentra articulado o vinculado de algún modo con la escuela.

En esta línea de indagaciones, se aplicó una encuesta a 55 estudiantes del primer ciclo de la escuela en la que se ha estado realizando la investigación. Se buscaba a través de las mismas no solo encontrarnos con los estudiantes que mantienen una relación conflictiva con la temporalidad escolar instituida, sino con aquellos otros que no la tienen, desde el supuesto de que acceder a un conjunto más amplio de voces de chicos y chicas permitiría complejizar y arrojar otras pistas acerca del tiempo educativo.

El tiempo de la escuela abarca mucho más que el tiempo de la presencialidad. El cotidiano semanal de los y las chico/as encuestados fue mostrando una organización y ordenamiento de situaciones, acontecimientos, actividades, y prácticas de distinto tipo en el que la escuela está presente como institución cuya temporalidad ordena, también, su relación con ella.

Hago artes marciales, estudio alemán, estudio cosas para la escuela, cuido a mi hermano...

Estudio un poco, completo la tarea, y luego juego a la play y veo tele.

Dibujar, terminar cosas de la escuela, salir...

Duermo, juego al fútbol, pido a ver si hay tarea.

Voy a gimnasia rítmica y juego con mis hermanitos y hago cosas de la escuela.

Estudio, me junto con amigas, pienso, a veces escribo canciones.

Si es fin de semana juego al fútbol, y si es día de semana me quedo haciendo tarea.

(Estudiantes de primer y segundo año – Escuela A, 2017).

Cuando estos chicos faltan a la escuela, el 80% de ellos despliega actividades articuladas a la misma: piden la carpeta, o la tarea, copian en sus casas lo realizado en clase, hablan con sus compañeros para saber qué pasó en la escuela, estudian si hay una prueba. Es decir, se mantienen al tanto. Junto a este tiempo institucional, los chicos y chicas experimentan y viven el tiempo de los gustos e intereses propios, a través de distintas actividades recreativas, deportivas, culturales, turísticas, religiosas. Como se puede visualizar en estas expresiones, junto a las actividades de la cotidianeidad doméstica, estos estudiantes están presentes en espacios extraescolares, que comparten junto a la escuela algún tipo de estructuración y regulación temporal.

La comparación entre este conjunto de respuestas con los relatos de aquellos estudiantes que mantienen relaciones críticas con la estructura temporal seriada de la escuela en sus previsiones y ordenamientos monocrónicos (Noel, 2007), permite suponer que es justamente esto lo que parece no estar presente en éstos últimos. Ahora veamos, cuando los estudiantes con acumulación de inasistencias se ausentan de la escuela ¿qué hacen en ese tiempo? Algunas de sus respuestas son las siguientes:

Acostado con el celular y estar con amigos

Hablar y tomar mate con mis abuelos

Jugar al fútbol

Miro tele

Miro caballos

Juego con los perros

Me quedo en la cama

Duermo

Me quedo arreglando la moto

En la comparación entre las respuestas en las que el tiempo escolar es un referente en relación a sus otras temporalidades, y las de aquellos estudiantes en los que esto no ocurre, la percepción inicial fue la de un “tiempo que no está lleno” tal como sí lo estaría el de aquellos que intercalan escuela, con otras actividades también estructuradas temporalmente, pero en espacios no escolares.

Si como dice Silvia Servetto (2010), las actividades dan forma al tiempo, en tanto los sujetos a través de las mismas actúan sobre el tiempo, construyendo un sentido sobre aquel, anclado en su posición social y en su pertenencia a determinados grupos sociales y familiares, ¿cuál es la experiencia del tiempo escolar que los estudiantes con un ausentismo crítico van configurando? Y, en todo caso, ¿cuál es el valor que el tiempo tiene en sus procesos de socialización en los distintos espacios sociales de los que participan?⁴. En las respuestas ofrecidas por estos chicos y chicas, el tiempo de ausencia a la escuela se ocupaba de actividades ligadas al ámbito de lo doméstico y/o barrial más cercano, es decir, en ese micro cosmos de interacciones cara a cara, de vecinalidades y de actividades no estructuradas, no reguladas formalmente, en las que hay obligaciones familiares (“tengo que tender mi cama”, “tengo que llevar a mis hermanitos a la escuela”, “tengo que cuidar a mis sobrinitas”); pero a su vez, pueden voluntariamente hacerse o no y hay otras actividades sin pauta temporal, que surgen “si da”: jugar al fútbol, mirar caballos, tomar mate, dormir, estar con el celular. A diferencia de los adolescentes que Servetto (2010) entrevista en escuelas de sectores sociales económicamente acomodados en el texto que estamos citando de ella, y en los que su tiempo vital se “llenaba” de actividades, viajes, salidas y tareas, el tiempo de los estudiantes que acumulan inasistencias en la escuela, es un tiempo “desocupado”, “no lleno”, en el que, según los docentes y preceptores, “pierden el tiempo”.

La autora se pregunta cómo se percibe al otro desde el tiempo ocupado de los jóvenes de sectores medios y medios altos. Nos preguntamos lo mismo, pero en relación a la escuela. Si como señala Fernando Onetto (2008) al caracterizar el tiempo escolar “No hay oportunidades para el tiempo vacío, un tiempo desocupado genera vértigo en la experiencia escolar. El oficio de la escuela es estar siempre ocupado o aprender a aparentarlo”, la pregunta por aquellos

⁴ Esta experiencia de tiempo, se anuda a una determinada geografía de oportunidades (Rosembaum citado por Del Río, 2010). La referencia a Bourdieu (1999) y la pregunta por los efectos de lugar se vuelve insoslayable; efectos de lugar que con el tiempo se transforman en disposiciones subjetivas que se ponen en juego en la escuela y en la experiencia misma del tiempo.

jóvenes que acumulan inasistencias en la escuela “*sin ningún motivo*”, “*que faltan por faltar*”, y el modo en cómo son percibidos desde lecturas que tienen más de percepción moral que pedagógica, debe sostenerse para pensar otras intervenciones posibles.

También, esta primera sistematización de la encuesta me ha permitido recuperar los resultados y análisis elaborados por Binstock y Cerrutti en una investigación de corte sociológico realizada en el 2005 al estudiar el fenómeno del abandono escolar en el nivel secundario. Las autoras, entre otras cosas, comparan la vida cotidiana de los jóvenes asistentes a clase y la de quienes ya habían desertado de la escuela, en relación a un conjunto de actividades con distintos grados de estructuración y formalización temporal (mirar TV, socializar con amigos, ir al cibercafé, actividades deportivas, preferencias musicales, salidas nocturnas, consumo de drogas, entre otros). Las autoras a partir de los resultados obtenidos, reconocen tres contextos en los que se configuran los procesos de escolarización de los jóvenes entrevistados, de acuerdo al grado de vulnerabilidad social de sus hogares: hogares socialmente excluidos, hogares vulnerables y hogares de clase media baja-clase media. Binstock y Cerrutti (2005) señalan que para quienes han abandonado la escuela, el tipo de actividades en las que ocupan su tiempo, así como el contexto socialmente segregado en el que viven

contribuye a perpetuar un círculo de marginación social del cual es muy difícil salir, en especial para jóvenes que han cortado sus lazos con instituciones integradoras (...) hemos podido observar a lo largo del estudio cómo el sentido de pertenencia de los jóvenes con su escuela, las relaciones entre pares y la realización de actividades extraescolares organizadas influyen en su apego y motivación escolar. Surge entonces la necesidad de promover la recuperación de la escuela como un espacio central en la vida cotidiana de los jóvenes (p. 127).

La pregunta por el tiempo escolar es por las presencias y ausencias de los estudiantes en la escuela, pero también es la pregunta por la presencia de la escuela en sus tiempos vitales. Si las ausencias de muchos tienen que ver con fuertes colisiones o desencuentros entre temporalidades de distinto tipo –tiempo escolar, tiempo de los jóvenes, tiempos del contexto barrial– la pregunta debería formularse en los siguientes términos: ¿cómo se piensa la educación de los jóvenes en clave temporal?, ¿cómo sería una escuela, desde el punto de vista temporal, inclusiva de esta diversidad?

Contestar a esta pregunta significará, entonces, asumir que hoy parte de los desafíos relativos a cómo se hace presente la escuela en las vidas de muchos jóvenes, refiere a cómo se logra incluir pedagógicamente las intermitencias y las irregularidades de sus presencias/ ausencias sin que ello signifique cronificarlas, ni generar desigualdades en los aprendizajes. Estos desafíos, aunque complejos, nos sitúan ante la necesidad de fuertes apuestas e invenciones institucionales y pedagógicas que necesitamos producir, así como el reconocer y articular distintos locus de aprendizajes escolares y extraescolares (Terigi, 2009) si lo que queremos es efectivizar derechos educativos no solo para algunos, sino para todos.

Referencias bibliográficas

- Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Unicef.
- Bourdieu, P. (1999). *El espacio de los puntos de vista y Efectos de lugar en La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Del Río, J.P. (2010). El lugar de la vivienda social en la ciudad. Una mirada desde el mercado de localizaciones intra-urbanas y las trayectorias habitacionales de los destinatarios. Ponencia presentada en las III Jornadas del Doctorado en Geografía. Desafíos Teóricos y Compromiso Social en la Argentina de Hoy, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 29 y 30 de septiembre.
- Martino, A. (2016). Inasistencias escolares: interpelaciones a la escuela desde la ausencia en las aulas. En: La Serna, C. (comp.) (2016) *Estado, política pública y acción colectiva: praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://blogs.unc.edu.ar/doctoradoaypp/files/e-book-coloquio-iifap-final.pdf>
- Gutiérrez, G. y Beltramino, L. (2016). *Los/as jóvenes tienen la palabra: alteridad y discriminación en la escuela*. Colección Los/as jóvenes miran la escuela. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- Onetto, F. (2008). El tiempo escolar. Tiempo de las promesas. En *Revista Novedades Educativas*. Tiempos y espacios. Año 20, N.º 212, Argentina.
- Servetto, S. (2010). El valor del “tiempo” en la escolarización de las y los adolescentes de sectores medios y medios altos de la ciudad de Córdoba. En *Revista Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y problemas emergentes*. CEACU editores, Laborde, Rosario, Argentina.
- Teller, J. (2006). *Nada*. Barcelona, España: Seix Barral Biblioteca Furtiva.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación República Argentina.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.



La Autoridad Pedagógica en escuelas secundarias ¿Preocupación y ocupación institucional?

Liliana Abrate¹
María Eugenia López²
Analía Van Cauteren³

Resumen

Este artículo expone parte de un proceso de investigación sobre el tema de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias de Córdoba, realizado desde la Cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba e iniciado en el año 2012, continuando hasta la actualidad.

Dada la complejidad del tema, se requiere de la incorporación de diversas perspectivas, según las posiciones que ocupan los actores en las instituciones educativas. En una primera etapa se abordó la visión de los docentes y luego la mirada de los estudiantes.

La exploración sobre la autoridad pedagógica, no podría considerarse completa sino se incluyera la indagación sobre cuestiones institucionales, hasta ahora poco abordadas. Así, el proyecto en los años 2016-2017 transitó la tercera etapa de ejecución, en la que se estudiaron los procesos de gestión institucional de la autoridad pedagógica, las condiciones que lo posibilitan, sus contenidos y los significados que asumen en las escuelas estudiadas. Se sostiene en el marco conceptual de la pedagogía, entendida como disciplina teórico-práctica y propositiva que en su hacer científico articula los discursos y las acciones para mejorar la educación.

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: labrate@ffyh.unc.edu.ar

² Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: anavancauteren@hotmail.com

Algunos de los interrogantes principales de la búsqueda fueron: ¿se producen procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica? Si es así, ¿qué características reúnen? ¿Qué reflexiones se incorporan? ¿Cuáles son los puntos centrales de los debates en torno a la autoridad pedagógica? ¿Qué condiciones posibilitan el desarrollo de tales procesos? ¿Cómo se habilita la participación de sus actores?

Autoridad Pedagógica - dimensión Institucional - escuela secundaria - equilibrios precarios - gestión institucional

Educational authority at secondary schools. Institutional concern and occupation?

Abstract

This presentation is part of the research process, which started in 2012 and still continues, about educational authority at secondary schools in Córdoba, carried out by the Chair of Pedagogy of the College of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba. Due to the complexity of the topic, it is necessary to include different points of view, according to the roles played by the actors in the educational institutions. In the first stage of the process, the teacher's points of view were considered first, and later, the students' opinions.

The research on the educational authority would not be complete if queries about institutional issues, as currently there is little written on the subject, were not included. Therefore, this project is in its third phase (2016-2017), in which we are studying the processes of institutional management of the educational authority, the conditions, contents and meanings in secondary schools in the province of Córdoba. The study is supported by the pedagogical conceptual framework, understood as theoretical – practical propositional subject, which coordinates ideas and actions in order to improve education.

Some of the main questions about the current study are: Are there processes of team construction of educational authority used? If so, which are the main features? Which criteria are included? Which are the main points of the debate regarding educational authority? Which are the conditions that foster the development of such processes? How are actors invited to participate?

Educational Authority - institutional dimension - secondary school - precarious balances - institutional management

Introducción

Este artículo da cuenta de un proceso de investigación que venimos desarrollando sobre el tema de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias de Córdoba, desde la Cátedra de

Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que iniciara su primera etapa en el año 2012, continuando hasta la actualidad.

Dada la complejidad del tema, se requiere de la incorporación de diversas perspectivas según las posiciones que ocupan los actores en las instituciones educativas. En una primera etapa se abordó la perspectiva de los docentes y luego la mirada de los estudiantes. La exploración sobre la autoridad pedagógica, no podría considerarse completa si no se incluyera la indagación sobre cuestiones institucionales, hasta ahora poco investigadas. Así, el proyecto transitó una tercera etapa (2016-2017), en la que estudiamos los procesos de gestión institucional de la autoridad pedagógica, las condiciones que los posibilitan, sus contenidos y los significados que asumen en las escuelas estudiadas. Se sostiene en el marco conceptual de la pedagogía, entendida como disciplina teórico-práctica y propositiva que en su hacer científico articula los discursos y las acciones para mejorar la educación.

La búsqueda investigativa expuesta se construye en torno a los siguientes interrogantes: ¿se producen procesos de construcción colectiva de la autoridad pedagógica? Si es así, ¿qué características reúnen? ¿Qué reflexiones se incorporan? ¿Cuáles son los puntos centrales de los debates en torno a la autoridad pedagógica? ¿Qué condiciones posibilitan el desarrollo de tales procesos? ¿Cómo se habilita la participación de sus actores? ¿Qué acuerdos y decisiones conjuntos se adoptan para la intervención en situaciones institucionales? ¿Cómo se articulan con las concepciones que sostienen sus docentes, estudiantes y directivos? ¿Cómo se tramita el ejercicio de la autoridad pedagógica, desde los diferentes actores institucionales en las escuelas estudiadas?

La autoridad pedagógica como construcción y la idea de “equilibrios precarios”

Desde los primeros resultados obtenidos en la investigación, hemos sostenido que el ejercicio de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias asume el rasgo de **“equilibrios precarios”**. Es decir, lo que antes era incuestionable en la vida escolar hoy resulta una construcción muy compleja que se despliega en cada espacio institucional, clase a clase, en la que intervendrán multiplicidad de dimensiones. En el mismo sentido lo señalan Tenti Fanfani (2006), Batallán (2003), Pierella (2011), Greco (2007) quienes reconocen al ejercicio de la autoridad –no autoritarismo– como una condición necesaria para el proceso educativo y destacan su carácter relacional en la que intervienen al menos dos términos del vínculo: estudiantes y profesores. Los investigadores chilenos, Guillermo Zamora Poblete y Ana Zerón Rodríguez (2009), describen la situación con mucha claridad, diciendo: “el profesor está tensionado a levantar su autoridad pedagógica definiéndola desde sus interacciones cotidianas, considerando las particularidades socioculturales de sus alumnos y de la organización en que participa, y esperando finalmente que ella sea reconocida por los estudiantes” (p. 175).

Comprender la problemática de la autoridad pedagógica desde la precariedad, requiere un necesario enmarcamiento en el contexto actual, pues lo precario en tanto lo contrapuesto a la solidez, la estabilidad, lo certero y duradero, constituye un signo de la época. En este sentido, Pierre Bourdieu en un artículo publicado en 1997 sostiene que “la precariedad, la inestabilidad y la vulnerabilidad son las características más extendidas y las más dolorosas de las condiciones de vida contemporáneas” (p.1).

La precariedad se expresa en múltiples dimensiones de la vida social, desde el plano laboral y económico hasta en las relaciones interpersonales. El sociólogo Zygmunt Bauman (2005) menciona una arista del tema que se torna especialmente significativa en relación a nuestro problema de investigación, pues en su caracterización de la modernidad líquida, señala que lo sólido que se está derritiendo son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivas. Sin vínculos sólidos entre las opciones individuales y las acciones colectivas, hay liquidez, hay precariedad. La hipótesis de Bauman, adquiere relevancia al momento de pensar el modo en que los docentes construyen la autoridad pedagógica y en las intervenciones en este asunto de las instituciones educativas, en tanto espacio colectivo.

En este marco, en la tercera etapa investigativa indagamos los vínculos entre las escuelas como espacios de acción colectiva y la autoridad pedagógica de los profesores. A continuación, presentaremos resultados de investigación del bienio 2016-2017.

La gestión institucional de la autoridad pedagógica

Una de las hipótesis presentes en nuestra tarea investigativa fue el reconocimiento de la autoridad pedagógica como construcción y no como una situación dada, consecuencia de la investidura que deviene del nombramiento ministerial como “profesor”. Asumir a la autoridad pedagógica no como algo dado implica entenderla como pasible de ser gestionada. Bernardo Blejmar (2005), define –de manera muy sencilla– la gestión como el proceso para “hacer que las cosas sucedan”. En consecuencia, durante esta etapa nos hemos interrogado sobre la gestión institucional de la autoridad pedagógica, indagando acerca de los procesos de construcción colectiva de la misma, sus características, las condiciones que los posibilitan, la participación de los diferentes actores institucionales, los acuerdos y decisiones conjuntas adoptadas para la intervención en situaciones institucionales, entre otras cuestiones.

Gabriel Rosales (2013) en su tesis doctoral denominada: “De autorizantes, autorizados y autorizaciones”, sostiene la existencia de vínculos entre las regulaciones institucionales y los procesos de construcción de autoridad pedagógica. Por su parte, Kessler (2002), Noel (2009) y Duschatzky (1999) hacen hincapié en el modo en que el tipo de gestión o los procesos que atraviesan las instituciones ejercen influencia en la manera en que la autoridad se configura.

Es importante aclarar que cuando referimos a la “gestión de la autoridad pedagógica” no necesariamente debe asociarse de manera exclusiva a la gestión asumida por los directores de las escuelas, sino a acciones que involucran al colectivo y en ese sentido hablamos de

“gestión institucional”. Es valioso, en este punto, retomar las ideas de Beatriz Greco (2007) quien plantea:

no es una cuestión individual, sino con relación a otros. La posición, por definición, es un lugar inscripto en una relación de lugares. Así no hay maestro sin alumno, ni alumno sin padre, no hay director sin otros que reciban orientaciones. La posición se compone de lo que alguien asume en nombre propio y, a la vez, a partir de lo que le es conferido por otros o por una organización, por una institución (p. 60).

A partir del trabajo de campo y el análisis de las entrevistas realizadas, nos interesa destacar dos aspectos sobre el modo en que las escuelas secundarias tramitan la autoridad: en primera instancia describir el carácter difuso del trabajo colectivo abocado a la temática y en segundo término la identificación de esta cuestión como asunto del orden de lo personal y privado.

a) El trabajo colectivo sobre la autoridad pedagógica y su carácter difuso

Al tratar de indagar sobre el trabajo colectivo emergen consideraciones que identifican la cuestión de la autoridad como un eje que atraviesa todas las situaciones escolares. Si bien no encontramos reuniones o espacios dedicados con exclusividad a su tratamiento, tanto en el *Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela*⁴ como en otras instancias específicas, se reconoce que el abordaje de muchas problemáticas alude indirectamente al tema de la autoridad. Así lo expresa un director de escuela:

No, lo hemos abordado así a nivel general, (...) Sobre la autoridad pedagógica no es que nos planteamos y decimos necesitamos esto, a lo mejor sí con aspectos que tienen que ver con la autoridad pedagógica, porque cuando estamos hablando de contenido estamos hablando de autoridad pedagógica, cuando estamos hablando de vínculos... (...) me parece que está todo relacionado, estamos por hacer espacios de reflexión sobre nuestra propia práctica y también para revisar nuestra propia autoridad pedagógica me parece, pero así explícitamente que nos hemos reunido para decir vamos a tratar algo relacionado a la autoridad pedagógica no...

(Entrevista a un director)

⁴ Nos referimos al programa denominado “Nuestra Escuela”; iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo tres años consecutivos en todas las escuelas del país. El programa fue aprobado unánimemente por el *Consejo Federal de Educación* y cuenta con el respaldo de todos los sindicatos docentes con representación nacional. El programa se fundamenta en la *Ley de Educación Nacional*, en la que se plantea a la misma como un derecho y al conocimiento como un bien público, centrando el eje en la formación permanente, gratuita, en ejercicio y de calidad, de los trabajadores de la educación argentina.

De modo que podríamos decir que hay preocupaciones sobre el ejercicio de la autoridad; aunque no habría ocupaciones o al menos, no hay un tratamiento pedagógico específico orientado a su construcción desde el plano institucional. Estas consideraciones tan abarcativas resultan difusas en tanto pareciera que siempre se estuviera trabajando sobre algo que al mismo tiempo queda marginalmente abordado.

Por tanto, en la continuidad de la investigación, nos interesa profundizar el análisis sobre la incidencia de lo institucional en la construcción del ejercicio profesional docente, reconociendo la experiencia escolar como una configuración intersubjetiva donde confluyen relaciones, estrategias y significaciones que ponen en juego los actores institucionales desde sus particulares historias de formación (Dubet y Martuccelli, 1998).

b) La construcción de la autoridad del docente como responsabilidad personal

Los primeros hallazgos de nuestro trabajo de campo en la tercera etapa investigativa permiten señalar que la autoridad pedagógica y su construcción en la escuela secundaria no se desplegaría, frecuentemente, en el ámbito colectivo. Hablar públicamente del tema de la autoridad se plantea como: “un diálogo complejo”, por temor a herir susceptibilidades, debilitar autoestimas profesionales y dejar expuestos y vulnerables a determinados colegas. Un director de escuela entrevistado menciona:

En general yo también noto como que a veces la autoridad es como un tema bastante privado a la hora de explicitar, es mi impresión así, o se habla y se habla a nivel general y hay cosas como que son privadas o tocan mucho al otro entonces por ahí no se explicita.

En esta expresión podemos reconocer una representación acerca de la construcción de la autoridad pedagógica como un asunto del orden personal, casi privado. Encontramos que circulan –en general a modo de rumor– apreciaciones sobre los profesores: “con o sin manejo de grupo”; “con o sin reconocimiento”; “respetados o no respetados por sus estudiantes”. Es así que, ante situaciones complejas asociadas a las dificultades de algún profesor, los directivos optan por un tratamiento individual, en el que reunidos con el docente involucrado reflexionan en conjunto acerca de las dificultades identificadas.

Zamora Poblete, en Chile, arriba a resultados de investigación similares, señalando el carácter solitario del trabajo reflexivo que los profesores realizan para construir autoridad, remarcando que ante la ausencia de pares o directivos que operen como referentes pedagógicos, son los estudiantes los actores decisivos para construir autoridad. De este modo “la autoridad es percibida como una construcción reflexiva de una práctica pedagógica. La ausencia de grupos de trabajo en las escuelas investigadas hace de esta construcción una reflexión en solitario que se basa en la experiencia práctica cotidiana” (2009, p.177)

De nuestros análisis, se desprende el desdibujamiento de una perspectiva institucional; es decir, encontramos que la gestión de la autoridad pedagógica demanda un posicionamiento

que trascienda la balcanización, la fragmentación y el aislamiento de los docentes. Es así como resulta posible gestar una trama vincular que funcione como un punto de reparo ante la incertidumbre cotidiana. Lo colectivo en la vida institucional es heredero, pero al mismo tiempo constructor de un conjunto de representaciones que permiten interpretar y actuar en el cotidiano escolar, al modo de una matriz de significaciones más o menos compartida e incorporada explícita o implícitamente en un proyecto educativo (Juri, 2012).

El Proyecto Pedagógico Institucional como lugar posible de encuentro: hacia la construcción de algunas utopías situadas

“El ideal ilustrado nos enseñó a pensar por uno mismo. Ahora que todos somos potencialmente portadores de una opinión personal e intransferible quizá debamos aprender a pensar con otros”

(M. Garcés)

Asumiendo el carácter propositivo de la pedagogía, identificamos a los proyectos pedagógicos institucionales como dispositivos potentes para propiciar un lugar de encuentro para la construcción de posiciones institucionales en torno a diferentes dimensiones de la vida escolar, entre ellos la autoridad pedagógica de los docentes.

Los proyectos pedagógicos institucionales son construcciones colectivas ancladas en las particularidades de cada escuela desde las cuales se expresan definiciones fundantes para el rumbo institucional y el trabajo de quienes la habitan. Sostenemos la posibilidad de referenciar las prácticas profesionales de los docentes en el proyecto pedagógico institucional, es decir, enmarcar las elecciones individuales que efectúan a diario en los acuerdos colectivamente sostenidos en las escuelas. En esta línea, Juri (2012) señala la importancia de pensar la autoridad pedagógica como parte de las definiciones institucionales de la escuela pues abre las posibilidades de mirar lo individual y lo colectivo, lo que une y lo que diferencia, teniendo en cuenta las condiciones reales y posibles.

A modo de conclusión

En este artículo procuramos presentar algunos de los resultados de la investigación desarrollada entre los años 2016 y 2017 por el equipo de Cátedra de Pedagogía - Escuela de Ciencias de la Educación- FFyH- UNC, destacando que nos encontramos, primeramente, con multiplicidad de situaciones que son calificadas como “crisis de autoridad”. En otros escritos (Abrate y Van Cauteren, 2014), ya hemos asumido una posición en relación a “la idea de crisis de la escuela” donde al decir de Gabriela Diker, “quizás sea necesario ponerle fin a la retórica

del fin, no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar horizontes y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado” (2010, p. 161).

Consideramos que la escuela se encuentra en un momento de transición entre un formato moderno, jerárquico y piramidal hacia otro que aún debe ser gestado. Batallán (2003) lo ha planteado de este modo:

el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas (p. 684).

Ante ello, surge una creatividad pedagógica alojada en cada escena educativa. La posibilidad de construir colectivamente acuerdos en relación a la convivencia escolar y a la autoridad pedagógica puede dar paso a proyectos educativos que habiliten este tipo de construcciones. Estamos asistiendo a reinversiones permanentes de los vínculos educativos, los cuales se presentan como singulares y situados.

Ante estos planteos, sostenemos que la pedagogía, que antes miraba desde lejos y reflexionaba desde las generalidades, hoy se involucra y explora los procesos cotidianos escolares con el firme propósito de aportar a una perspectiva específica. Así lo planteamos en el 9no Encuentro de Cátedras de Pedagogía realizado en Córdoba: “nos interesa avanzar hacia la construcción de un desarrollo propio de la pedagogía. Se trata de situar a la pedagogía en el terreno propositivo, pudiendo intervenir en distintas prácticas educativas, ofreciendo una mirada de conjunto para la mejora constante” (Abrate y otros, 2013).

Referencias bibliográficas

- Abrate, L; Van Cauteren, A (2014). *Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar*. En: Gutierrez, G. (comp.) (2014) *Gestión Escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2003, vol 8, N° 19: 679-704.
- Bauman, Z (2005). *Amor Líquido, acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México DF: Fondo de la cultura económica.
- Bourdieu, P (1997). La précarité est aujourd’hui partout. Intervention lors des Rencontres européennes contre la précarité. *Grenoble*. 12-13 décembre.
- Juri, M. I. (2012). “*La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las Escuelas*”. Memoria de Investigación. Beca Saint-Exupéry. Ministerio de Educación de la Nación- INFOD- Embajada de Francia en Argentina. (Inédito)

Rosales, G. (2013). Tesis doctoral: *Autoridades, autorizados, autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Zamora Poblete, G., Zerón Rodríguez, A. M. (2009). *Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes Chile*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 171-180. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010>



El espacio de Formación en Ambiente de Trabajo en escuelas técnicas de Córdoba: el mercado como agente regulador

María Cecilia Bocchio¹

Yanina D. Maturo²

Resumen

La Formación en Ambiente de Trabajo (FAT) está enmarcada en la modalidad de Educación Técnico Profesional (ETP) de la escuela secundaria obligatoria. En este artículo recuperamos aportes del trabajo de campo desarrollado en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba, Argentina, donde la FAT tiene el formato de pasantía. Proponemos siguiendo los aportes de Barroso (2006) y Sarmento (2000) que cuando docentes y directivos ponen en acto la FAT construyen lógicas de acción que se traducen en prácticas y sentidos que dotan de un nuevo significado al espacio curricular. Planteamos, a modo de hipótesis, que la FAT se presenta como un espacio dentro de la escuela técnica donde se objetivan tanto las dinámicas internas –institucionalizadas por cada escuela, como las dinámicas externas –que intervienen en la articulación escuela-mundo del trabajo– y, donde el mercado se configura en un agente regulador de la FAT.³

Educación Técnico Profesional - formación en ambiente de trabajo - escuela técnica - pasantía - mercado

¹ Doctora e Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente en la FFyH-UNC. CE: mcbochio@gmail.com

² Doctora y Becaria post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). CE: yanina.maturo@unc.edu.ar

³ Una versión más extensa de este artículo fue publicada en la Revista Horizontes Sociológicos. Bocchio y Maturo (2017). Lógica de acción en el espacio de formación en ambiente de trabajo: prácticas y sentidos en dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba-Argentina. *Revista Horizontes Sociológicos* 9 (5) 10-27. <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/issue/view/10/showToc>

Education in work environment for technical schools of Córdoba: the market as a regulator agent

Abstract

Education in Work Environment (EWE) is framed in the modality of Educational Technical Education (ETE) of the compulsory secondary school. In this article we recover the contributions of fieldwork developed in two technical schools in the city of Córdoba, Argentina, where the EWE has the format of an internship. We propose following the contributions of Barroso (2006) and Sarmiento (2000) that when teachers and principals enact the EWE, they construct logics of action that give a new meaning to the curriculum. We propose, as hypothesis, that EWE is presented as a space within the technical school where the internal institutional dynamics of each school is objectified, as well as the external dynamics, which intervenes in the articulation school- work world, and, where the market is configured as a regulatory agent of the EWE.

Professional Technical Education - education in work environment - technical school - internship - market

Presentación

En el marco de la Educación Técnico Profesional (ETP) la Práctica Profesionalizante (PP) se constituye en un campo disciplinar obligatorio que comprende diversas estrategias formativas integradas en la propuesta curricular con el propósito de que los alumnos consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando (Res. CFE N° 261/06).

En Córdoba, la pasantía se constituye en una opción institucional dentro del campo de la Práctica Profesionalizante y se presenta como un espacio de formación obligatorio de la currícula oficial, en el marco del espacio “Formación en Ambiente de Trabajo (FAT)” dentro del Ciclo de Especialización, con una carga de 240 horas reloj (10 horas cátedras semanales). Una práctica formativa de uso extendido por las instituciones que implica el desarrollo de actividades por parte del alumno fuera del ámbito de la escuela (Do Pico, 2013).

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 comienza a ponerse en marcha en el año 2009 en Córdoba, dando lugar a los primeros egresados en el 2015⁴ por lo tanto, el espacio de FAT comienza a implementarse por primera vez durante el 2015. Para organizar el espacio de esta formación, la gestión del gobierno provincial pone en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo. Dichos cargos van a

⁴ Cabe destacar que, en la provincia de Córdoba, la Ley de Educación Provincial N° 9.870 fija una estructura de siete años para la modalidad de Educación Técnico Profesional correspondiente al Nivel Secundario; y se encuentra estructurada curricularmente en dos ciclos: Ciclo Básico (de 3 años de duración) y Ciclo Especializado (de 4 años de duración).

tener la particularidad de ser interinos, lo que va a teñir de ciertas particularidades todo el proceso de formación y consolidación del espacio de la FAT, conjuntamente con las diferentes acciones desplegadas por las escuelas para garantizar el correcto funcionamiento del espacio curricular.

Este trabajo analiza las lógicas de acción que despliegan dos escuelas técnicas de la ciudad de Córdoba para la configuración del espacio curricular de FAT de la modalidad en ETP de la escuela secundaria obligatoria. El escrito se organiza en cuatro apartados. En primer lugar, se presenta el enfoque teórico adoptado. En segundo lugar, los aspectos metodológicos y la caracterización de las escuelas bajo estudio; para luego dar paso en el tercer apartado al desarrollo del análisis. Finalmente, planteamos a modo de reflexiones finales algunas interpretaciones acerca de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones bajo estudio para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa.

Notas teóricas

El concepto de regulación aplicado al sistema de enseñanza posibilita, para Barroso (2006), la descripción de dos tipos de fenómenos diferenciados e interdependientes: por un lado, una regulación institucional, donde se definen los modos por los cuales son producidas y aplicadas las reglas que orientan el accionar de los actores; y una regulación situacional, donde adquieren centralidad los modos por los cuales esos mismos actores se apropian de esas normativas y las transforman.

Para indagar en los procesos de regulación de la FAT que acontecen situacionalmente en las dos escuelas seleccionadas, tomamos el concepto de lógica de acción (Barroso, 2006; Sarmiento, 2000) como un instrumento de análisis que posibilita el abordaje de la racionalidad que docentes y directivos le otorgan situacionalmente a la FAT, *in situ* y en función de una historia institucional que los antecede, como así también de una especialidad técnica que los determina.

Sarmiento (2000) y Barroso (2006) realizan una genealogía del concepto de lógica de acción. Los autores reconocen que en las bases de este concepto se encuentra Max Weber y su estudio de la acción social por medio de la explicación causal, tanto del proceso de la acción como de sus efectos. Así lo define el sociólogo alemán:

La acción social se orienta por las acciones de otros, las cuales pueden ser pasadas, presentes o esperadas, como futuras. No toda clase de acción es “social” en el sentido aquí admitido. No lo es la acción exterior, cuando sólo se orienta por la expectativa de determinadas reacciones de objetos materiales. La conducta íntima es acción social sólo cuando está orientada por las acciones de otros (Weber, 1964, p.15).

El concepto de lógicas de acción da cuenta de la unión de diversas racionalidades, que otorgan un particular sentido a la acción social construida autónoma y situadamente. Sarmiento (2000) define a las lógicas de acción como: “Contenidos de sentido, relativamente estables y consolidados, a partir de los cuales los actores sociales interpretan y monitorizan la acción en las organizaciones, ordenando, aunque de forma precaria y provisoria, la realidad organizacional aparentemente fragmentaria y dispersa” (p. 147).

Para Barroso (2006) las lógicas de acción son construidas en la acción y por la acción de actores individuales o colectivos. En el mismo sentido, Ball & Maroy (2009) refieren el componente empírico de las lógicas de acción escolares: “Las lógicas de acción escolares son consecuencias derivadas ex post facto de la observación de prácticas y decisiones en la escuela, en relación a diversos aspectos de su funcionamiento” (p. 99).

Los autores antes citados defienden que son las condiciones externas-internas a la escuela las que contribuyen a la definición de las lógicas de acción. Es decir, operan como condicionantes que confluyen en un determinado contexto socio-demográfico, el cual favorece la asignación de una posición tanto en el “mercado” local (espacio de competencia interdependiente), como así también frente a las regulaciones institucionales externas, las cuales tienen como trasfondo diversos procesos micropolíticos, culturales y simbólicos que serán abordados en los próximos apartados.

Asimismo, el reconocimiento de la lógica de acción que guía el accionar de los actores escolares en la FAT, se articula al análisis de los discursos imperantes para la regulación local de las políticas educativas, donde, como veremos más adelante, los directivos y docentes se constituyen en los principales responsables de la gestión local de la PP en cada escuela. Siguiendo a Barroso (2005) podemos decir –anticipando el análisis que presentamos en los apartados siguientes– que en la coordinación de la FAT confluye el perfil de director burocrático, quien opera como un representante del Estado en la escuela, ejecutor de las normativas y planes formulados por el Ministerio de Educación; con un perfil gerencialista, que supone transformarlo en el “gestor” de una empresa, ocupado fundamentalmente por la administración de los recursos, la obtención de nuevas fuentes de financiamiento, de relaciones inter-institucionales con empresas, con el fin de garantizar la eficacia de los resultados obtenidos.

Sobre la metodología y las escuelas seleccionadas

Esta ponencia retoma los avances de dos investigaciones en curso, de carácter cualitativo y de alcance analítico-descriptivo. En la recolección de datos para este trabajo se destaca la aplicación de entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y a cuatro profesores encargados del espacio de FAT de la escuela A y a dos profesores de la escuela B; conjuntamente a técnicas e instrumentos de análisis documental. Para el análisis documental se tuvieron en cuenta las normativas vigentes a nivel nacional y provincial, circulares y

memorándum; como así también el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional de las instituciones.

La selección de las dos escuelas atiende a reconocer una historia institucional con rasgos comunes que tienen que ver con su larga trayectoria en la formación de técnicos en la rama de la industria y en especialidades de larga data (especialidad tradicional); y también en la reciente creación de una “nueva especialidad”.

La escuela A es una institución que originariamente estuvo bajo la gestión, organización y administración del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y fue considerada una de las escuelas técnicas más prestigiosas de la provincia, por su formación académica y por la relación que llegó a desarrollar con el sector industrial de la ciudad de Córdoba, en tanto formadora de mano de obra especializada. Luego de la transferencia de los servicios educativos durante el año 1991, la institución queda bajo la órbita de la gestión provincial.

Se encuentra ubicada dentro del ejido urbano de la ciudad de Córdoba y atiende una población muy heterogénea de aproximadamente 1200 alumnos. Debido a su ubicación en la zona céntrica recibe jóvenes de diferentes barrios de la ciudad. Actualmente la escuela cuenta con 12 empresas –del rubro de la industria y el comercio, a la que asisten los alumnos para realizar sus pasantías; de las mismas el 50% lleva entre 20 y 10 años de trabajo con la institución. El sistema de pasantías forma parte del curriculum y se constituye como un espacio de formación obligatorio para la obtención del título de técnico en la especialidad.

La escuela B fue fundada en el año 1973 y perteneció siempre a la administración provincial. Se emplaza en la zona norte de la ciudad de Córdoba, concretamente en una avenida central con amplia frecuencia de transporte público urbano e interurbano, hecho que repercute en la opción por esta escuela de alumnos provenientes de barrios aledaños, como así también de ciudades periféricas a la capital.

La matrícula escolar oscila entre los 600 y 630 alumnos, provenientes de familias que poseen un nivel socio-económico bajo o medio-bajo, caracterizadas por ser (en un gran porcentaje) familias con empleos informales, o bien empleados y/o trabajadores independientes. En líneas generales estos alumnos son, en su mayoría, la primera generación familiar en terminar la escuela secundaria.

En ambas escuelas el espacio de la FAT comienza a implementarse durante el 2015, año en el que la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional de la provincia llama a concurso para cubrir el cargo durante el año lectivo 2014. De esta forma, la mayoría de los cargos comienzan a efectivizarse ya iniciado el ciclo lectivo 2015.

La FAT en contexto: armando un “rompecabezas”

Entendemos que las dinámicas de gestión de la FAT dan cuenta de una modalidad de regulación de la interdependencia y de las prácticas promovidas por los actores implicados en la FAT, es decir: docentes/directivos, alumnos, empresas, cooperadores escolares, padres,

entre otros. Son piezas que si bien no siempre “encastran” como fue planificado por los hacedores de la política educativa para la ETP, nos posibilitan analizar, a partir de las prácticas que cada escuela coordina, cómo trabajan directivos y docentes para poner en marcha la FAT.

En el mes de agosto de 2008 a través de la Ley N° 9.511 la provincia de Córdoba adhiere a la LETP sancionada por el gobierno nacional, dando así inicio a un nuevo proceso de recuperación y a la vez de ordenamiento de la ETP. Durante el mes de febrero del año 2009 se establece por Decreto N° 125 la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el ámbito de la provincia, visto la entrada en vigencia de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sancionada durante el año 2006; y en donde la ETP forma parte de una de las ocho modalidades de la educación secundaria obligatoria con una duración de siete años.

El cumplimiento del plan de estudios para la modalidad de la ETP en Córdoba lleva al desenvolvimiento de diferentes acciones por parte del gobierno provincial y de las mismas instituciones educativas con el objetivo de dar continuidad a la propuesta curricular implementada a partir del año 2009. Por un lado, durante febrero de 2015, el gobierno provincial pone en marcha concursos públicos simultáneos con el objetivo de designar docentes en el cargo de FAT del último año de la escuela técnica; y por el otro lado, las escuelas técnicas ven la necesidad de “acomodarse” a los requerimientos de lo prescripto, actuando como “garantes” de los espacios de FAT.

Punto cero: armar el espacio de FAT

Los cargos de docentes de FAT se empiezan a concretizar iniciado el año lectivo 2015; lo que de alguna manera da cuenta de la tardía designación de los docentes para este espacio curricular considerando que la primera promoción de egresados se efectiviza en diciembre del mismo año. Cabe destacar que la designación de los cargos adquiere una característica particular: son cargos interinos; es decir, que los docentes designados bajo concurso no forman parte de la planta permanente de la escuela.

En el caso de la escuela A, los cuatro cargos correspondientes a cada especialidad se efectivizan recién a mediados del mes de mayo de 2015. Los cuatro profesores entrevistados aseguran experimentar cierto grado de inestabilidad en su trabajo por diferentes razones: por un lado, porque no son cargos estables y, por el otro, porque ellos son evaluados finalizado el año lectivo y en base a la valoración positiva o negativa que realice el director pueden renovar el cargo o tener que abandonarlo.

El cargo es por un año, puedo durar siempre y cuando el director esté de acuerdo, esté conforme. Si llega a cambiar el director y quiere poner otra persona de su confianza, bueno me sacará a mí y pondrá otra persona, pero hay que rendir, no hay ningún problema, a lo mejor sigo el año que viene, puedo seguir.

(Escuela A, docente especialidad tradicional)

Empecé en esta escuela el año pasado, cubro una suplencia, en diciembre del año pasado me convocaron. Soy ingeniero industrial y este es un cargo especial para ingenieros. Me presenté, pasé por la junta de calificación y acá estoy cubriendo la carpeta médica de otro profe. Es un cargo interino.

(Escuela B, docente especialidad tradicional)

Dentro de las diferentes funciones que deben ejercer los docentes de FAT se encuentra el trabajo conjunto con el equipo directivo de la institución para la gestión, promoción y desarrollo de acciones con el propósito de garantizar la implementación del espacio curricular; lo cual involucra la identificación del sector productivo y científico tecnológico adecuado a la especialidad y la articulación con empresas, en el mejor de los casos. Esta responsabilidad delegada a las instituciones educativas y por ende a los docentes a cargo de las FAT, ha tenido diferentes implicancias en las instituciones seleccionadas dependiendo de cada especialidad y de la libertad de toma de decisión que ha logrado desarrollar cada docente a cargo del espacio curricular.

En el caso de la escuela A, se dio la particularidad de que la organización y gestión del espacio de FAT presentó diferentes grados de dificultad dependiendo de la trayectoria de la especialidad; es decir, en las tres especialidades tradicionales la organización del espacio de formación fue mucho más fácil y se dio casi automáticamente pues independientemente de los cambios y transformaciones que había sufrido la escuela técnica en las décadas anteriores nunca se había perdido el lazo con el mercado productivo. Mientras que en la especialidad más reciente fue un trabajo un poco más arduo, ya que no se contaba con empresas para que los alumnos hagan las pasantías. Así lo explica el docente

En las especialidades más tradicionales han logrado convenios, trabajaron durante un montón de tiempo con una empresa de gran renombre en la industria (...) ellos ya lo tenían antes de esta época de las pasantías; entonces ya estaba todo eso hecho (...) ya estaba aceitado eso y lo único que hicieron ahora es agarrar algo que ya existía y se lo pusieron en la pasantía, en cambio en esta especialidad no pasó.

(Escuela A, docente especialidad nueva)

Al parecer en las especialidades tradicionales de la escuela A la receta adoptada fue sostener el trabajo que se venía desarrollando con las empresas ahora bajo el formato de pasantía.

En lo que respecta a la escuela B, se presenta la particularidad de que el grado de dificultad en la organización del espacio de FAT no estuvo determinado tanto por la antigüedad de la especialidad (como en el caso A) sino por quien asume el cargo de docente para la FAT. En este sentido, como ya fue mencionado, el docente designado para el cargo en la especialidad tradicional de la escuela ingresa a finales del ciclo lectivo 2015 para cubrir una suplencia; siendo un docente ajeno a la institución asume un rol determinante en la definición del perfil del espacio curricular y la consecuente búsqueda de empresas. En tanto que el

docente designado para el espacio curricular en la especialidad nueva, pertenecía a la planta funcional de la institución con muchos años de experiencia en la escuela y con desempeño en el sector privado de la industria. Estos dos factores actúan como determinantes a la hora de pensar la nueva especialidad, la cual viene a dar respuesta a un área de vacancia en la ciudad de Córdoba, sólo tres escuelas técnicas poseen esa especialidad.

Vivo de mi taller particular, conozco las necesidades del mercado, desde ahí pensamos que materias poner en la curricula.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Otra de las cuestiones a destacar es que el espacio de FAT consiste en la puesta en marcha de convenios con el sector productivo para realizar pasantías en empresas de acuerdo a la especialidad. El proceso de buscar en el mercado las empresas para insertar a los alumnos se presenta como una gestión central que cada escuela debe conducir.

En la escuela A, el desarrollo de convenios con empresas se dio casi de manera automática en las especialidades tradicionales como consecuencia de la trayectoria que tiene la escuela en la formación de técnicos para ese sector de la industria. Sin embargo, en la especialidad nueva la búsqueda de convenios con empresas se volvió más engorrosa y quedó básicamente bajo responsabilidad del director de la escuela.

Y entonces los directivos tenemos que ponernos a pensar cómo hago para que el chico cumpla sus 240 horas para tener el título habilitante que le permita tener un trabajo, su tallercito o lo que quiera... ¿Y qué hago con el chico que no tiene empresa? Y entonces ahí uno empieza a ingeniar con lo que hay en la escuela, con lo poco que hay en la escuela y que no es lo mismo que hay en una empresa... lo digo desde lo tecnológico.

(Escuela A, director).

En el caso de la escuela B la búsqueda de empresas fue llevada a cabo directamente por los docentes de la FAT:

Yo tengo que mediar entre la empresa, la escuela y el alumno. Tenemos muchas empresas y tratamos de que sean de la zona. Tenemos la empresa que era del expresidente de la cámara de la madera, esa es muy buena, pero nos queda muy lejos, lo que hacemos es colocar ahí a los egresados. Vos vas a la empresa y no sabés cuánto tiempo vas a estar adentro, me ha pasado viajar y perder toda la mañana por una reunión de 5 minutos y los chicos sin clases.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Yo arranqué súper motivado con el cargo, en febrero empecé a contactarme con las cámaras empresarias, hay gente que les interesa y otros que no, les preocupa el tema de los accidentes.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Más allá de la motivación y el compromiso que directivos y/o docentes desarrollan para encontrar empresas y garantizar el normal desarrollo del espacio curricular, esta situación se presenta como una responsabilidad delegada por el Estado a las instituciones educativas, y por ende a los docentes, que tiene diferentes implicancias en la organización institucional promoviendo diferentes prácticas para lograr el sostenimiento de la FAT.

Garantizar las PP: la gestión de recursos

La obtención de recursos para llevar adelante el trabajo cotidiano en la FAT es otro punto álgido a la hora de pensar cómo se garantiza la igualdad de oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

La escuela A ha desplegado diferentes mecanismos de sostenimiento del espacio curricular que tienen que ver con poner en juego distintas estrategias de formación –en consonancia con los recursos con los que disponen y/o gestionan– para poder garantizar a todos los alumnos las 240 horas de formación en situaciones reales de trabajo. En este sentido, los alumnos que no logran ingresar a una empresa⁵ tienen dos opciones: o conseguirse, por sus propios medios, una empresa para realizar la PP o realizar la PP en la escuela.

Ante esta situación, las instituciones han tenido que ir adaptándose y generando nuevos espacios de formación que han derivado en una reestructuración de las propuestas de las materias o de roles/funciones de determinados agentes:

Lo que hemos hecho en la escuela es tratar de generar un buen espacio de formación para los alumnos que no pueden ir a una empresa a hacer su PP. Y ahí nos servimos de los recursos de los Planes de Mejora, que, si bien a veces esa plata no era eso, o para que nosotros la utilicemos en eso, la utilizamos igual para que el chico tenga las herramientas y un tutor que los vaya acompañando en el proceso. Y el tutor, que es el tutor de los otros que van a la empresa también, cambia su rol a veces para poder responder o acompañar a los que se quedan acá.

(Director, escuela A, año 2015).

En el caso de la escuela B, cuando los alumnos no pueden ser insertados en alguna industria las horas de práctica se desarrollan en un proyecto institucional: el “carrito batan” que sirve para el transporte de múltiples objetos. Así lo describe el docente a cargo de FAT:

Acá lo hicimos como pudimos, la FAT contempla en el caso de no poder ubicar a todos los alumnos proyectos institucionalizantes. Estamos haciendo un carrito batan que se

⁵ Las empresas por lo general reciben un determinado número de alumnos que varía entre 5 a 15; donde el mérito académico es un factor clave: “el mejor promedio a la mejor empresa” (Entrevista 1, Director, p. 1). Los alumnos que poseen un bajo rendimiento académico o que poseen alguna dificultad motriz pueden quedar “sin empresa” para realizar sus PP.

hace junto a otra especialidad. No está en este taller por problemas de espacio. Nosotros hacemos la estructura del carro.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Esta estrategia es fundamental para que las alumnas desarrollen las horas de práctica reglamentaria. Insertar a las mujeres en las empresas resulta ser otra tarea difícil de responder dado el recelo y los “miedos” que los empresarios tienen a incluir a las mujeres en espacios históricamente varoniles.

En la expresión del coordinador “*Acá lo hicimos como pudimos*” adquiere relevancia la gestión de los recursos materiales y económicos para desarrollar este proyecto. El denominado Plan de Mejora Institucional (PMI) debiera ser la principal fuente de financiamiento y sostenimiento de estos proyectos, como así también de la infraestructura escolar; sin embargo, la realidad de la escuela B es otra:

Cuando se lanzó PMI nos dijeron desde INET que una vez aprobado el proyecto en tres meses estaba la plata, íbamos a tener el nuevo galpón y acá estamos hace 4 años y medio. La plata salió de INET, pero no llega a la escuela. Para los insumos todo depende de lo que nosotros busquemos, tenemos la ventaja de que salimos a pedir a las empresas y nos dan, falta tiempo para gestionar todo eso, y nosotros no podemos estar en todo. PMI vos presentas un proyecto, cuando la plata viene hay que salir a comprar y son horas tuyas que uno invierte, tres presupuestos de cada cosa, de herramientas, maderas, y eso por cada curso y cada dos meses hacemos un proyecto nuevo, es una locura. Pero claro que no nos viene plata para todos. Lo único que viene es fondo de reparación, pero todo se mantiene con la cooperadora, no nos mandan tizas, libros matrices.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

De igual modo, el pago del seguro necesario para que los alumnos vayan a realizar las prácticas profesionalizantes lo cubre la cooperadora y al momento de recibir el pago del Ministerio de Educación se lo reintegran. Así lo explica el coordinador de la especialidad tradicional:

Hay un seguro Secor, lo paga la cooperadora, por ahora es la forma de avanzar, no se puede esperar más tiempo, por ahora vamos así. No sé si lo reintegran, ni idea. En el contrato te piden que digas cual es el seguro.

(Escuela B, docente especialidad tradicional)

En las dos escuelas estudiadas, las FAT se presentó como un espacio en el que cada institución debió armar conforme a los recursos que disponía la política educativa y a las condiciones reales que cada escuela poseía en términos de espacio edilicio y equipamiento; como dos condiciones básicas sin las cuales la escuela, puede efectivamente responder al requerimiento de la modalidad técnico-profesional. Junto a estos dos condicionamientos, se generan situaciones que complejizan el armado de este rompecabezas; como lo son:

las condiciones específicas de acceso al cargo, signadas por la precariedad del interinato; la definición de cómo iba a implementar la FAT en el caso de las especialidades que no encontrasen empresas para desarrollar la PP; la autogestión del vínculo con las empresas para que los alumnos hagan la PP y la disponibilidad de recursos varios a través de diferentes organismos, como la cooperadora escolar, que posibilita no tener que aguardar los tiempos del Ministerio de Educación para pagar el seguro obligatorio que permite movilizar los alumnos de la escuela a la empresa.

Entendemos que en el marco de todas estas situaciones que ambas escuelas atraviesan con sus semejanzas y diferencias se construye un perfil de docente y de directivo que sea capaz de “gestionarlo todo”. En palabras de Barroso (2011) el discurso mítico de la gestión la escuela se llena de “súper héroes” que a pesar de las adversidades garantizan el buen funcionamiento de la institución. En este discurso rara vez se cuenta o relata la complejidad del trabajo que deben llevar adelante o los dilemas con los que confrontan. En la FAT el permanente proceso de gestión se traduce en la construcción de sentidos sobre la FAT que abordaremos en el próximo apartado.

Notas conclusivas

Pretendemos en esta última sección del artículo ensayar una interpretación de las diferentes situaciones por las que han atravesado las dos instituciones para poder acomodarse a los lineamientos de la política educativa en base a sus condiciones reales de realización de la tarea educativa. En este sentido, entendemos que las dos escuelas han puesto en marcha una lógica de acomodación, en tanto acto de “colocar algo de modo que se ajuste o adapte a otra cosa” (RAE). En este sentido, el proceso por el cual las escuelas seleccionadas consiguen llevar adelante la FAT, media entre las normativas nacionales y provinciales y los recursos con los que cada escuela puede autogestionar, es decir, entre una regulación normativa que el sistema educativo propone y las dinámicas que signan la construcción de márgenes de autonomía en cada escuela técnica.

Las escuelas han logrado acomodarse a los requerimientos de la política en base a sus condiciones objetivas de trabajo, lo que ha dado como resultado efectos diferentes en el cómo se pudo confeccionar la FAT (conjunto de prácticas institucionales) y en los sentidos que construyeron o el para qué de la FAT (experiencias de docentes y alumnos). Hablamos de complejas dinámicas que las escuelas construyen para ordenar, en palabras de Sarmiento (2000), de forma precaria y provisoria la realidad organizacional, la cual, inexorablemente, se encuentra ligada a las trayectorias específicas de cada institución y de cada especialidad.

Como se puso en evidencia a través de los relatos de los diferentes actores, han predominado en las acciones de las escuelas, complejas dinámicas de regulación de la interdependencia entre un conjunto de actores: directivos y docentes que se responsabilizan por la obtención de empresas o de recursos para garantizar la PP en las escuelas cuando el

desarrollo de las mismas en empresas es inviable; docentes que asumen la responsabilidad de coordinar una instancia tan importante en la formación de los futuros técnicos bajo la condición de docentes interinos/precarios; empresas que negocian condiciones y beneficios para insertar alumnos; cooperadoras escolares que pagan los seguros escolares de los pasantes para poder dar inicio a las PP, mientras aguardan los tiempos del Ministerio de Educación para destinar fondos.

Este “rompecabezas” que forma parte del cotidiano escolar de estas escuelas opera como la antesala a un permanente proceso de acomodación a las demandas del Ministerio y también de las empresas. La experiencia de FAT tal como fue diseñada en las propuestas curriculares se transforma en una experiencia donde lo que está en juego es la capacidad de gestión del docente: gestionar la relación con las empresas, recursos para llevar adelante proyectos, autorizaciones, presupuestos, seguros laborales. En palabras de un profesor:

Si me preguntás, es importante la FAT, pero es un dolor de cabeza y te aseguro que es un trabajo que pocas escuelas lo estamos llevando adelante.

(Escuela B, docente especialidad nueva)

Los condicionamientos normativos que se generan desde los diferentes niveles de gobierno, donde se diseñan los textos legales que organizan y regulan el funcionamiento de la modalidad de la ETP, no contemplan las condiciones reales de las escuelas para la puesta en acto de la reglamentación. Esto deja muchas veces sin garantías el cumplimiento de la norma y, a la vez, abre el camino para que actores externos a las instituciones educativas, como es el caso de las empresas, condicionen un espacio de vital importancia para la formación de técnicos como lo es el espacio de FAT. Mientras tanto hay una experiencia que se transforma en hegemónica: “buscarle la vuelta” a las políticas y a las situaciones adversas: léase promover procesos productivos en el taller con los recursos que se tiene y que las empresas donan; reubicar alumnos cuando las demandas del mercado fluctúan. Así, la gestión de la FAT se presenta como una responsabilidad individual, donde la autogestión se transforma en el libro de autoayuda (Grinberg, 2006) que toda escuela y sus actores necesitan para generar por sus propios medios las condiciones para garantizar la formación de los futuros técnicos y adecuarse a las demandas del empresariado.

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Educación. Res. N° 261/06. Proceso de Homologación y Marcos de Referencia de Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional. República Argentina.

- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicornio. *VI Seminário sobre Organização e Gestão Escolar. A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92) 725-751.
- Do Pico, V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Asoc. Empresaria Argentina.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6): 67-87.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. (J. R. J. Medina, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica

POLÍTICAS EDUCATIVAS, GESTIÓN Y ESCUELAS: CONDICIONANTES Y TRANSFORMACIONES



Dibujo de Guadalupe Escanes Gastaldi, 9 años, Colegio San Buenaventura

Una escuela, todas las escuelas. El caso de la ESET-UNQ como ejemplo de las transformaciones e invariencias que ha sufrido la administración pública en Educación

Pablo Javier Benítez¹

Resumen

La Educación como Sistema de Instrucción Pública en Argentina –es decir, como el sistema de instituciones que administra y gestiona la Educación– ha sufrido una serie de transformaciones más o menos estructurales a lo largo de la historia. Las líneas que siguen buscarán detectar cómo un proyecto pedagógico de mucha actualidad –la creación de la Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes– resulta no sólo expresión de las líneas de gestión que le imprimen las políticas públicas de su propio tiempo; también intentaremos observar en qué medida irrumpen algunas invariencias que se sostienen enquistadas en la estructura burocrática y desde el pasado coaccionan y condicionan la gestión de lo público al seguir formando parte del entramado de relaciones que configuran la burocracia estatal en materia educativa.

Burocracia estatal - políticas educativas - transformaciones - invariencias - caso testigo

¹ Escuela Secundaria de Educación Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. CE: pablo.benitez@unq.edu.ar

One school, all schools. The ESET-UNQ case as an example of transformations and invariances that has suffered public administration in Education

Abstract

Education as a Public Instruction System in Argentina -that is, as a system of institutions that administers and manages Education - has undergone a series of relatively structural transformations throughout history. The following lines will seek to detect how a state-of-the-art pedagogical project -the creation of the Secondary School of Technical Education of the National University of Quilmes- is not only the result of the management lines imprinted by the public policies of its own time; we will also try to observe the extent to which some invariances entrenched in the bureaucratic structure break in from the past, coercing and conditioning the management of the public resources by continuing to be a part of the network of relationships that shape the state bureaucracy in education.

State bureaucracy - educational policies - transformations - invariances - test case

Nuestra hipótesis

La Escuela Secundaria de Educación Técnica (ESET) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ofrece una serie de evidencias que permiten reconocer muchas de las aristas que la administración del Sistema Educativo Argentino ha expresado a lo largo de su historicidad. Un proyecto educativo joven y parido por las transformaciones educativas del último tiempo es expresión de la yuxtaposición de estructuras y sentidos que viene caracterizando la administración pública en materia de Educación. He allí nuestra hipótesis.

Buscaremos describir algunas de esas observaciones con la intención de que la propia ilustración permita reconocer cómo algunas características de las funciones de la educación, el contenido de la política pedagógica, los sentidos que se otorgan a los sujetos, la perspectiva desde la que se asume la diversidad social, son manifestaciones de una política pública que contiene en las configuraciones actuales los sedimentos de las construcciones que le anteceden. Queremos decir, lo educativo camina sobre un nuevo suelo, su composición es diferente; sin embargo, ese suelo –como sucede con la corteza terrestre– contiene en sus entrañas los estratos sedimentados de los distintos suelos que fue en otras eras. Y esa **contención** no es inerte o pasiva; reaparece, resurge, irrumpe y, hasta incluso, condiciona las configuraciones de nuevos tiempos.

Es pertinente hacer una pausa y aclarar que cuando referimos a las condiciones actuales de la política que nos ocupa, nos eximimos de referir a lo que parece ser hoy una retracción de lo que la literatura académica señala como la etapa pos-reformista. El último

año y medio de gestión pública en el país parece señalar un nuevo cambio de época y a una velocidad desconcertante. Ha de pasar un tiempo para que sea posible trazar algunas líneas que expliquen los retrocesos que protagoniza la administración actual en materia educativa; no obstante, es interesante alertar que buena parte de lo que puede explicarse respecto de la relación entre las transformaciones de la década de 1990 y las que le sucedieron a partir del 2002 deberán retomarse para comprender la realidad que hoy se halla en construcción.

Un nuevo tiempo, una nueva escuela: un caso testigo, la ESET de la UNQ

En el año 2013, el Ministerio de Educación de la Nación presentó un Convenio Marco a través del cual convocaba a Universidades Nacionales para crear conjuntamente escuelas secundarias. Originalmente, aceptaron ser de la partida las universidades nacionales de San Martín, Avellaneda y Quilmes, más tarde, se sumarían otras y algunos de esos proyectos quedarían truncos.

Esta iniciativa tuvo el objetivo de dar respuesta a una necesidad evaluada y documentada por el Consejo Federal de Educación (CFE), la de transformar la educación secundaria para responder a condiciones de época para las cuales el nivel no tenía respuestas. Fundamentalmente, el emergente más acuciante se hallaba prescripto por la nueva Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006 en su artículo 16:

(...) la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (Ministerio de Educación, 2006, p. 3).

La LEN no sólo incrementaba los años de obligatoriedad escolar incorporando el nivel medio, sino que modificaba el sentido de la obligatoriedad poniendo en cabeza del Estado el cumplimiento de la misma, y no de los sujetos.

En ese sentido, el CFE había aprobado en mayo de 2009 el Plan Nacional de Educación Obligatoria y elaborado otras resoluciones que terminaban de delinear algunas cuestiones sobre las que volveremos más adelante; específicamente, cabe resaltar la resolución sobre Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria y aquella que versa sobre Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Es interesante para nuestro análisis, recuperar que la primera de estas resoluciones asume considerandos basados no sólo en la LEN sino también en el Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Este presenta la educación secundaria como problema social en su nuevo contexto de obligatoriedad, y a través de un diagnóstico pormenorizado, objetivos políticos e interrogantes a partir de los cuales debía

darse el debate. Fue a partir de este documento que se desarrolló un proceso de discusión y consulta pública que culminó con las resoluciones del CFE que hemos mencionado, y otras.

Con todo, la creación de la ESET de la UNQ² –como la de otras escuelas dependientes de aquel convenio– fue una de las herramientas estratégicas que la política educativa desarrolló para responder a los requerimientos que empezamos a señalar.

Hemos expresado en nuestras primeras líneas que la pretensión de este trabajo es reconocer en el caso específico de la ESET de la UNQ una línea de continuidad histórica de la burocracia estatal en materia educativa que resulta ser la expresión no sólo de potentes transformaciones estructurales sino también de fuertes invariancias que resisten el paso del tiempo y los embistes políticos que éste lleva impreso en sus diferentes etapas. Para ello, nos propondremos un recorrido diacrónico que alteraremos sólo para establecer comparaciones que consideremos pertinentes para desarrollar nuestros argumentos.

Una escuela moderna

Comencemos por señalar que la ESET de la UNQ (como toda institución educativa) es una organización de tipo burocrática y, por tanto, resulta pertinente el análisis acerca de su vinculación con el Estado y las políticas públicas que éste lleva adelante.

El Estado inicia un rol activo en materia educativa a partir del siglo XIX con las consecuencias globales de las Revoluciones Burguesas. El impulso de éstas resultó en la imposición de un Estado liberal que casi desde sus inicios se propuso desarrollar sistemas educativos de carácter nacional. Asimismo, éstos resultaron una de las más potentes herramientas de integración política. Uno de los objetivos fundantes de estos sistemas se hallaba en la construcción de una ciudadanía más o menos homogénea que respondiera al laico y terrenal Dios de la normativa estatal y no más al supraterrrenal Dios de la Iglesia Católica.

Entonces, la educación constituyó un servicio público que respondía a una necesidad del nuevo Estado Moderno y no a una demanda social que reclamara por derechos individuales. Como cita Filmus de Hobsbawn:

A medida que se fueron conformando los Estados nacionales, las sociedades europeas generaron sistemas educativos que se constituyeron en uno de los principales factores de integración política, de identidad nacional, de cohesión social, de transmisión de los valores de las clases dirigentes y de selección y legitimación de las élites dominantes (Hobsbawn, 1977) (1994, p. 15).

² La creación de la ESET-UNQ se realizó a través de la Resolución N°470 del año 2013 en la que se constituye, además, el Programa Especial de Formación Preuniversitaria Dependiente de Rectorado. Recuperado de: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=1914>

Ahora bien, para el tiempo histórico en el que se crea la ESET de la UNQ el mandato estatal respecto de las funciones de la Escuela no son los mismos que los de entonces. Sin embargo, algo de aquellos orígenes podría reaparecer e instalarse para responder a necesidades nuevas. Queremos decir, tanto la LEN como el propio Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales³ expresan la responsabilidad del Estado de generar una Escuela inclusiva, que busque reparar las inequidades sociales en materia educativa y que respete las diversidades de todos los sujetos. No obstante, algo de la homogeneización se cuela siempre. Y es que el Estado puede enunciar (debe hacerlo, seguramente) el compromiso de respetar la diversidad identitaria en todas sus posibilidades; sin embargo, cada sociedad, en cada tiempo, en cada composición de relaciones de dominación, ha de seleccionar un tipo de conocimiento, un conjunto de saberes, una determinada manera de aprender. Sobre ello no ahondaremos porque no es materia de este trabajo. Pero nos interesa pensar de qué modo los principios de integración que se planteó el Sistema Educativo en su etapa fundacional pueden coaccionar sobre nuevos propósitos pedagógicos cuando siempre exista un conjunto de **aprendizajes comunes** para toda la ciudadanía, tal como señala el Programa de Creación al que ya hemos referido: "(...) brindando las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad independientemente de su origen social, radicación geográfica o identidad cultural" (Ministerio de Educación, 2013, p. 5).

No es pretensión de estas líneas desechar o contrariar la idea de que el Estado identifique cuáles son los saberes socialmente aceptados como indispensables para la tarea de transmisión y reproducción de la cultura. Sólo es nuestra intención dejar abierta la pregunta acerca de en qué medida la función política de integración social no sigue operando en este mandato de otro tiempo bajo nuevas denominaciones o con pretendidos nuevos sentidos.

Otra condición del contrato fundacional del sistema educativo con la sociedad y el Estado que podemos reconocer en el proyecto de la ESET de la UNQ es el papel del Estado como actor protagónico en la modernización, en la actualización social. Nos encontramos frente a un Estado que asume una fuerte centralidad y encarna el proyecto educativo que la sociedad requiere para responder a las necesidades de su tiempo. A partir de los diversos documentos oficiales se devuelve al Estado Nacional la responsabilidad de garante y aparece gestando esos procesos de pretendida transformación. Una vez más, no es la sociedad quien reclama por derechos postergados, sino que es el propio Estado quien evalúa, advierte y propone una transformación que responde a una necesidad, aunque no a una demanda: "...el Estado determinó fuertemente a la sociedad, apareciendo como modernizador,

³ ANEXO (Ministerio de Educación, 2013): Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. El Convenio Marco adjuntó como ANEXO el proyecto con el que se convocaba a las Universidades. El mismo está en poder de las Universidades que firmaron aquellos convenios y los integrantes de los equipos que integramos el plantel docente desde los inicios de las Escuelas. Sin embargo, no fue posible rastrear un enlace en los diferentes sitios en línea del MEN para que el mismo puede ser leído en Internet con excepción del Convenio de la Universidad Nacional de General Sarmiento: http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2014/12/5094-14.pdf

revolucionario, transformador o garante de un orden represivo, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad...” (García Delgado, 1994, p. 28).

Una escuela para la economía

Entre aquel contrato fundacional del Sistema Educativo y los finales de la década de 1970, se produjeron variaciones que, sin modificar la estructura burocrática, otorgaron algunos sentidos distintos para cada tiempo histórico y en consonancia con el contexto global al que el país debía incorporarse. Así, con sus variantes, luego del estado oligárquico liberal que trazaría los primeros propósitos de la administración escolar, sobrevendrían una serie de subtipos de estados con fuerte presencia en la regulación de la economía como de la política. Este tipo de organización que denominamos Estado Benefactor, tuvo diferentes matices, pero siempre conservó una burocracia fuertemente centralizada, jerárquica y homogénea. Las funciones económicas que el Estado otorgaba a la Educación se sobrepusieron a las políticas; las dificultades que encontraba el país para incorporarse al mercado mundial y el sector productivo que dominaba la escena económica determinaban no sólo las variaciones de las matrices productivas de la economía, sino los perfiles de los sujetos a formar por el sistema educativo.

Las funciones económicas de la educación resultaron sumamente potentes en ambos períodos. Durante el Estado oligárquico no se las expresaba de manera manifiesta ya que los propósitos políticos de ciudadanía y control social eran protagónicos; pero la educación garantizó la transmisión de los valores de una clase dirigente que consolidaba su hegemonía a través de cierta estabilidad de la estructura social y la aprobación del sistema productivo agroexportador (Filmus, 1994).

De modo más explícito, el Estado benefactor reconoció la función económica de la Educación desde sus propios postulados; debido a que se pretendía cambiar el modelo de acumulación, propiciando la industrialización por sustitución de importaciones, la educación tendría como creciente función la formación para el trabajo industrial: “...la educación fue incorporada [...] como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgiente industria. La ‘formación del ciudadano’ fue reemplazada paulatinamente por la idea de ‘formación para el trabajo’...” (Filmus, 1994, p. 23)

Es propio señalar en qué medida la ESET de la UNQ responde a esta función económica. En primer lugar, citemos al propio Proyecto de Creación en su Introducción cuando señala que las Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades tendrán como objetivo principal “alcanzar la justicia educativa” y asocia esta idea con la posibilidad de “garantizar las mejores condiciones pedagógicas, didácticas y materiales de los jóvenes” de los “barrios en los que persiste la desigualdad social” (Ministerio de Educación, 2013, p. 7). Nótese que ante un claro diagnóstico económico que redundaba en lo sociocultural, la Educación se pone al servicio de aportar en la búsqueda de una solución de ello; aunque no de modo explícito, reaparece aquí la función económica de la Educación.

Por otro lado, la LEN en el Capítulo IV, artículo 30, explicita los objetivos tradicionales de la educación secundaria: la propedéutica, la ciudadanía y la empleabilidad. De nuevo, la función económica es una invariancia constante en Educación.

La ESET de la UNQ, ajustada a ese mandato económico, inició en el 2014 con tres orientaciones técnico-profesionales: Tecnicatura en Tecnología de los Alimentos, Tecnicatura en Programación y Tecnicatura en Industria de Procesos, todas pertenecientes a las Resoluciones del Consejo Superior de la UNQ N° 500, 501 y 502 del año 2014. Los tres planes de estudio fueron aprobados por el Consejo Superior de la Universidad en el año 2014 y no sólo eran el fruto del reconocimiento académico con el que la Universidad cuenta en estos campos del saber científico y tecnológico; esta elección fue el resultado de una política pública que buscó recomponer la matriz económica productiva desde algunas iniciativas de industrialización y por las cuales se reestablecía la educación técnica a partir de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058; orientación que el país había desmantelado en la década anterior. De nuevo, la educación aparece con una clara función de carácter económico.

Una escuela pos-burocrática, más que una escuela pos-reformista

Como vemos, la ESET de la UNQ asume diferentes características que fue perfilando la administración estatal en materia de educación. Sigamos en el tiempo.

Hacia la década de 1970 comienzan a tejerse las críticas epistemológicas al rol del Estado en su relación con la sociedad. Específicamente, las controversias se postulan en torno a la fuerte centralidad del Estado como regulador de la economía, pero también de la política. “El Estado [será] concebido fundamentalmente como Estado de Derecho, tomándose distancia de la visión del Estado ampliamente intervencionista” (García Delgado, 1994, p. 36).

Profusamente durante los años que siguen a estos cuestionamientos y mayormente en la década de 1990, se resuelven una serie de transformaciones en la burocracia estatal que delinearán cambios significativos en la administración escolar. Las fuertes críticas sobre el Estado benefactor se darán hacia sus diferentes dimensiones: en lo **administrativo** se le achacará un desmedido centralismo que resultó en una ineficiencia que hizo de los procedimientos burocráticos los objetivos de la propia burocracia; en lo **social** el fracaso se expresará en la aparente imposibilidad de distribuir recursos escasos entre los sectores más necesitados; fundamentalmente, porque resultaba imposible sostener un desarrollo **económico** que garantizará el pleno empleo a través del desarrollo industrial; en lo **político** la situación crítica incrementará las demandas sociales volviendo incierta la gobernabilidad de los procesos democráticos (Filmus, 1994).

Se inician así una serie de transformaciones estructurales que en términos de burocracia más general significaron la retracción del protagonismo estatal respecto de la economía y la política; no obstante, las mismas resultaron en una creciente pregnancia del Estado en

el terreno educativo. Esta nueva centralidad se dio a partir también de nuevos sentidos y nuevos dispositivos de control:

...mientras las modificaciones estructurales tendían a recortar la presencia del Estado y desplazarlo de sus funciones de árbitro en la distribución de la riqueza, el Ministerio de Educación Nacional alcanzaba, a partir de la implementación de la reforma educativa, un protagonismo que sólo encontraba parangón en la etapa de constitución de la red de escuelas nacionales que se inició a fines del siglo XIX (Tiramonti, 2001, p. 14).

La mayor diferencia está dada en que no fue el Estado Nacional quien reguló el Sistema Educativo aun cuando la reforma se gestó a través de una nueva ley nacional que llevó la denominación de *Ley Federal de Educación*. El escenario económico del concierto de naciones puso en tensión a nuevos actores en la definición de la administración de las políticas públicas y la Educación no fue ajena a esos vaivenes internacionales de las relaciones de poder.

Los vínculos económicos en término de empréstitos internacionales que venían a socorrer las ahogadas economías regionales de países como el nuestro, corrieron el eje de las relaciones de control del sistema educativo. Fueron entonces las mediciones sobre los resultados de programas evaluados y gestados externamente quienes arrebataron al orden normativo y jerárquico de la burocracia estatal, la facultad de contralor del sistema.

Surgieron así dos dimensiones que van a signar los destinos de la administración escolar: programas compensatorios gestados y promovidos por organismos internacionales que garantizaron el financiamiento del sistema a través de esos programas a término y la evaluación de los resultados de tales intervenciones. Esta lógica no descentralizó el poder del Estado en el control sobre lo educativo, le dio un cariz diferente. Los fondos de los créditos internacionales llegarían al Estado central y éste los descargaría sobre las diferentes jurisdicciones a través de distintos proyectos especiales y delimitados, descargando (también) la responsabilidad sobre los resultados. La fuente de dominación se volvió, entonces, difusa al ejercerse de manera indirecta o remota: "...el desarrollo de programas compensatorios, la evaluación nacional de resultados educativos, el control de los créditos internacionales y la transferencia de fondos del centro a las jurisdicciones han potencializado la capacidad de regulación del gobierno nacional..." (Tiramonti, 2001, p. 40)

Este nuevo circuito generó una verdadera "paraburocracia". Las nuevas lógicas de dominación fueron replicadas por las diferentes jurisdicciones y estamentos del Estado; y los programas compensatorios por su carácter "a término" –es decir, con objetivos a mediano plazo– requirieron del surgimiento de nuevas agencias del Estado que ejecutaran esos programas. Éstos, por sus objetivos compensatorios de realidades coyunturales y contextuales, se hallan en contraposición con los objetivos sociales de una burocracia que tiene como horizonte el bienestar general. Sin embargo, debido a que las evaluaciones de necesidades sociales que hicieron parir estos programas y/o proyectos son las mismas a las que –quizá, deficitariamente– atendía el sistema burocrático precedente, lo que resultó de

ello fue una yuxtaposición de gestiones. Existiendo departamentos o secretarías específicas que tenían asignadas determinadas funciones en el aparato burocrático estatal, se gestaron nuevas agencias menos específicas y vinculadas a temáticas determinadas por la evaluación de necesidades.

Lo que se experimenta es un importante proceso de desterritorialización y reterritorialización. El espacio territorial de decisión ya no sería el Estado central, sino las diferentes agencias estatales que tiene a cargo la gestión, ejecución y evaluación de estos proyectos o programas especiales de compensación (Giovine, 2012).

Hasta aquí, hemos demorado –intencionalmente– los paralelismos de estas transformaciones de la burocracia estatal educativa con la realidad de la ESET de la UNQ.

La década que va desde el año 2002 hasta el 2015 se presentó como una etapa de retracción respecto de la serie de transformaciones estructurales que fueron gestadas en la etapa que le precediera y, en tal sentido, la creación de la Escuela de la Universidad es hija de ese tiempo y estos pretendidos nuevos sentidos. Sin embargo, creemos que podemos observar en esta experiencia algunas cuestiones que echan luz sobre esos cambios de época y su incapacidad para desterrar estructuralmente las transformaciones de la etapa post-social o neoliberal.

Antes de ello, hemos de señalar que existieron a partir del año 2002 una serie de transformaciones interesantes que no deben ser menospreciadas, pero sí expuestas en justa medida. El discurso de la política pública –que se plasmó en la letra de molde de los diseños curriculares– protagonizó una fuerte reversión de las transformaciones estructurales de la década anterior. Se reinstalaron algunas lógicas del viejo Estado benefactor y los programas “a término” no se abandonaron, pero sufrieron una tendencia a la cristalización. No obstante, ninguna de las transformaciones propuestas impactó sobre la estructura burocrática y ello permite la reincidencia de lógicas del tiempo inmediato anterior. Es en ese sentido que nos arriesgamos a poner de ejemplo testigo a la ESET de la UNQ.

Recordemos que el Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales constituye un programa a término cuyo financiamiento depende de una erogación presupuestaria del Ministerio que sólo se verá consolidada tras una serie de evaluaciones de resultados que monitorea la propia cartera educativa. Encontramos aquí que la fuente de control sigue estando signada por el financiamiento y la evaluación.

Asimismo, el Proyecto fue el resultado de la elaboración de una agencia temática, para-burocrática en los términos que hemos descrito más arriba: la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa. Es interesante reconocer que la creación de nuevas escuelas de nivel medio no fuera responsabilidad de la Dirección de Educación Secundaria (DES), como tampoco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) –si pensamos que el Convenio se firmó con universidades. Ambos departamentos forman parte de la estructura burocrática histórica del sistema; pero la Escuela fue creada por una subsecretaría que –finalmente– la gestión ministerial de Mauricio Macri desmanteló.

Incluso, al interior de la propia Universidad Nacional de Quilmes, también es relevante el dato de que la creación de la Escuela dependió de un Programa Especial dependiente de Rectorado. No estando contemplada en el Estatuto de la Universidad la educación secundaria, el Rectorado de la UNQ debió crear un Programa de Formación Pre-Universitaria que pudiera albergar este convenio ministerial. De nuevo, una agencia que se crea al margen de la burocracia institucional existente; claro que en este caso porque no existía una agencia prevista para tal fin.

También es destacable el rol protagónico que asumen los poderes locales en la implementación de estos programas. Parte del proceso de reterritorialización se produce en el contexto de una suerte de democratización de las decisiones que resultó en una descarga de responsabilidades centrales en las jurisdicciones locales. En la creación de la ESET de la UNQ el rol de las autoridades municipales fue fundamental. En la elección de la localización física (con la cesión de los terrenos), la decisión de que la propuesta pedagógica saliera a ofertar exclusivamente orientaciones técnico profesionales, un vínculo con el Club “12 de Octubre” intervenido por el Municipio y en donde los/as estudiantes de la Escuela practicaron natación, la adjudicación de horas docentes municipales a la planta de profesores/as de la Escuela, son todas muestras de la vinculación protagónica que el gobierno municipal tuvo en este proyecto. De hecho, el cambio de color político en el gobierno de la ciudad, puso a la Universidad ante un nuevo escenario de negociaciones.

Por último, existe un aditamento más que nos permite suponer que la etapa reformista de los años de 1990 parece haber llegado para quedarse. Las variaciones discursivas que se experimentaron a partir del año 2002 pretenden abandonar la concepción del Sujeto tutelado a favor de un Sujeto de Derechos, es decir, un ciudadano capaz de reconocerse en la trama de jurisprudencias que contempla protecciones sociales sobre su integridad y libertad. Sin embargo, dos cuestiones permiten interpelar la efectividad de esa pretensión y suponerla apenas discursiva.

La década del 90 había conferido a los sujetos la categoría de necesitados y con ella adoptaba el Estado el papel de tutor de quienes no podían valerse por sí solos y merecían asistencia: “La implementación de la reforma de los ’90 [...] colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos” (Feldfeber-Gluz, 2014, p. 5).

El período posterior buscó correr a los sujetos de ese lugar tutelado. La estrategia fundamental se basó en que las políticas establecidas concebían al sujeto como ciudadano, es decir, como sujeto de derecho y este es un tipo de tratamiento que sólo puede ser igualitario. Queremos decir, no es posible tener mayor o menor grado de ciudadanía, no es dable ejercer más o menos cantidad de derechos. Todos los ciudadanos son iguales frente al derecho:

Las políticas hacia los sectores más vulnerables en el campo escolar expresaron cambios fundamentalmente en los discursos acerca de la relación entre pobreza y educación. El primero de ellos fue el desplazamiento de la preocupación por la equidad a una mayor preocupación por la inclusión,

la “igualdad” y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal (Feldfeber-Gluz, 2014, p. 10).

Sin embargo, no sólo se sostuvieron planes y programas que destinaron recursos y esfuerzos a paliar la vulnerabilidad social de determinados sectores de manera focalizada. Como sostienen Feldfeber y Gluz se “mantuvieron mecanismos de intervención propios de los ´90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes” (Feldfeber-Gluz, 2014, 10)

No podemos dejar de decir aquí que la creación de la ESET de la UNQ es expresión de esta invariancia sustancial. Los propios postulados del Programa de Creación observan no sólo el formato de programa sino la concepción de destinatarios vulnerados, la conformación de un equipo docente cuya selección específica difiere de la que pueden desarrollar otras escuelas del sistema, la estratificación de prácticas pedagógicas, la formulación de regímenes académicos y una organización escolar que “establecieron una identidad diferente a la de las escuelas comunes”.

Una escuela llena de preguntas

Para finalizar, queremos recuperar algunos resultados que surgen de distintos trabajos de evaluación y análisis que los propios integrantes de la Escuela venimos desarrollando y que fueron presentados en una ponencia en la que participara la Escuela en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria 2016, en Tucumán, y en relación con uno de sus dispositivos más novedosos, los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas (ATD):

- Consolidación de los espacios de ATD como alternativa superadora a las Comisiones Evaluadoras
- Creación de 4° año en 2016 con estudiantes que aceleraron 3° año en los espacios de ATD
- Favorecimiento de las trayectorias académicas a partir de la tarea en los espacios de ATD
- Adecuación curricular a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje
- Inmersión progresiva en las habilidades propias del oficio de estudiante
- Retención del 99% de la matrícula (Schneider, Alvarado y Benítez, 2016)

Ahora bien:

Estas conquistas son posibles en el marco de un programa que se responsabilizó de erogar un presupuesto sumamente extraordinario. La UNQ dispuso de esas erogaciones de manera regular, incluso cuando el Ministerio demoró los pagos correspondientes o se vieron totalmente suspendidos a partir del cambio de gestión en diciembre del año 2015. ¿Cuál es la fortaleza de una propuesta como la que encarna la ESET de la UNQ si su dependencia es tan inestable que requiere de constantes negociaciones respecto de su financiamiento?

Las mejores prácticas que experimenta la Escuela se hallan propiciadas por una organización escolar que distribuye el tiempo escolar, los roles pedagógicos y la grupalidad del estudiantado de un modo diferente respecto de cómo lo hacen las demás escuelas del sistema. ¿En qué medida una experiencia tan diferencial tiene la capacidad de producir transformaciones estructurales? ¿Cuál es la real capacidad de transferencia social que tiene la experiencia cuando otras escuelas se hallan impedidas de ciertas transformaciones por las prescripciones organizativas, curriculares y académicas, y sendas limitaciones presupuestarias?

Pero los interrogantes no pretenden ser obstáculos. Si la estructura burocrática restringe posibilidades, la respuesta no ha de ser la de desechar experiencias como las de la ESET de la UNQ o tipificarlas como alternativas exclusivamente experimentales. Creemos en las posibilidades que la institución tiene en su condición de instituyente. La ESET de la UNQ ha iniciado un recorrido que, al momento, es sumamente breve en relación a las tradiciones del nivel de educación sobre el cual opera. Consideramos que existe en esa condición de incompletud del proyecto pedagógico todo un arco de posibilidades para gestar alternativas que sorteen escollos y construyan posibilidades que, incluso, superen la letra del Programa de Creación.

En definitiva, hasta las opciones acerca de cómo debe ser gobernado un proyecto como este no se hallan definidas de manera acabada. Surgen de manera constante contradicciones e interrogantes que interpelan nuestras prácticas, que contrarían nuestras decisiones mejor fundadas, que ponen en tensión nuestros ideales más sensibles. Y no está mal. En todo caso, el arte de gobernar no guarda relación exclusiva con administrar. Como eternizara el pensador cubano José Martí, gobernar es crear. Y será ese el objetivo más trascendente que pueda imponerse el proyecto de Nuestra Escuela.

Referencias bibliográficas

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2014) *Estado y educación en el “posneoliberalismo”: avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas*. Proyecto UBACYT (2011-2014) Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento. IICE, UBA.
- Filmus, D. (1994) *Estado Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- García Delgado, D. (1994) *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Buenos Aires: FLACSO/Tesis-Norma.
- Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Buenos Aires: UNQ.
- Schneider, D.; Alvarado, S. y Benítez, P. (Octubre, 2016) Los espacios de Atención a las Trayectorias Diversas en la Escuela Secundaria Técnica de la UNQ. Prácticas de enseñanza y de

aprendizaje para la inclusión educativa. Conferencia llevada a cabo en las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria 2016: “Pedes in terra ad sidera visus – Revisando prácticas docentes”, Tucumán.

Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

Documentos

Consejo Federal de Educación (2009) Resolución 79/2009: Plan Nacional de Educación Obligatoria. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/79-09.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009) Resolución 84/2009: Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria obligatoria. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009) Resolución 93/2009: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria. Recuperado de: http://www.educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/93-09-5900b71fd40fe.pdf

Ley de Educación Técnico Profesional N°26058. Recuperado en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf

Ley Federal de Educación N°24195 de 1993. Recuperado en: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N°26.206. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2008) Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000993.pdf>

Resolución de Rectorado de la UNQ N° 01485: Convenio Marco de Cooperación entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Quilmes N°68/14. ANEXO: Proyecto de Creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales

Resolución de Rectorado de la UNQ N°470 del año 2013: Creación del Programa Especial de Formación Preuniversitaria Dependiente de Rectorado. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=1914>

Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°500 del año 2014. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7484>

Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°501 del año 2014. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7485>

Resolución del Consejo Superior de la UNQ N°502 del año 2014. Recuperado en: <https://apar.unq.edu.ar/archivo/detalle.php?idArchivo=7486>

Cambios curriculares para la escuela secundaria obligatoria: entre los propósitos de inclusión y la complejidad de los procesos de toma de decisiones

Mariana Gild¹
Florencia Zyssholtz²

Resumen

Desde hace más de veinte años, los países de América Latina se enfrentan al desafío de generar políticas que abonen a los objetivos de universalización y democratización del nivel secundario garantizando el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes. En ese marco, en Argentina se han desarrollado, en los últimos años, diversas normativas y acciones centradas en la escuela secundaria y en los jóvenes en edad escolar, incluyendo algunas orientadas a la revisión de su matriz curricular.

En este trabajo se presentan algunos avances de dos proyectos de investigación en desarrollo. Uno de ellos analiza el proceso de construcción del Diseño Curricular para Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires (2005-2010), y el otro la creación de ofertas de formación secundaria en zonas desfavorecidas en el marco de un proyecto impulsado por el Ministerio de Educación Nacional entre 2014 y 2015.

El trabajo se propone ofrecer un marco teórico para la comprensión de los procesos de toma de decisiones en política curricular y presentar algunos interrogantes sobre el modo en que las características de estos procesos podrían tensionar el sentido de los cambios curriculares a implementar, al nivel de los sistemas educativos y en el plano de las instituciones.

Escuela secundaria - inclusión educativa - curriculum - políticas públicas - toma de decisiones

¹ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. CE: marianagild@gmail.com

² Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. CE: fzyssholtz@gmail.com



Curriculum changes in compulsory secondary school: between the inclusion goals and the complexity of the decision-making processes

Abstract

For more than twenty years, Latin American countries have faced the challenge of generating policies that support the universalization and democratization objectives of the secondary school level, guaranteeing the access, permanence and graduation of young people. Within this context, in Argentina, several regulations and actions focused on secondary school and young people of school age have been developed in recent years, including some aimed at revising the curriculum mesh.

This paper presents some advances in two research projects in development. One of them analyses the construction process of the Curriculum Design for Secondary Education in the Province of Buenos Aires (2005-2010), and the other studies the creation of secondary education offers in disadvantaged areas within the framework of a project promoted by the Ministry of National Education between 2014 and 2015.

The paper aims to provide a theoretical framework for the understanding of the decision-making processes in curriculum policy and to present some key questions about the way in which the characteristics of these processes could put a strain on the meaning of the curriculum changes that are intended to be implemented, at the level of educational systems and at the level of institutions.

Secondary school - inclusive education - curriculum - public policies - decision making

Presentación

La definición de la obligatoriedad escolar hasta el final de la educación secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional (26.206) en la Argentina ha generado un desafío a la perspectiva clásica y selectiva que ha tenido el nivel desde sus orígenes. Por ese motivo, desde hace algunos años se vienen desarrollando propuestas desde los niveles nacionales, jurisdiccionales e institucionales para dar respuesta a esta nueva realidad.

En este marco, este trabajo presenta, en primer lugar, una breve caracterización del contexto de cambios curriculares que están teniendo lugar en América Latina. Luego, se realiza un recorrido por el proceso desarrollado en la Provincia de Buenos Aires y a continuación se recorren algunos rasgos del marco teórico definido para el análisis de los procesos de construcción curricular. Finalmente, se presentan las características del proyecto de creación de las escuelas universitarias, y se cierra con algunas reflexiones que surgen del entramado de estas las investigaciones mencionadas.

Extensión de la obligatoriedad escolar y cambio curricular en América Latina

Los países de América Latina se encuentran, desde hace más de veinte años, atravesando procesos de reforma de sus sistemas educativos que involucran, en casi todos los casos, la progresiva extensión de los años de escolaridad obligatoria, registrándose actualmente una clara tendencia hacia la obligatoriedad de la educación secundaria.

La definición del carácter obligatorio de la secundaria ha impulsado, en el campo de la política educativa, el debate en torno a la función y al modelo institucional de este nivel. A diferencia de la educación primaria, cuyo propósito original estuvo ligado a la universalización, para la educación secundaria, la masificación no fue una preocupación durante gran parte de su historia, y sus características de origen estuvieron fuertemente marcadas por su función de formación de las élites para la continuación de estudios universitarios. Es por ello que la obligatoriedad tensionó a una redefinición de la función histórica del nivel, que implicó la pérdida de exclusividad de la función preparatoria para estudios superiores de la educación secundaria (Bellei Carvacho, 2012), tanto como una revisión de sus características organizacionales. Se ha puesto en cuestión su carácter academicista y fuertemente clasificado, por ejemplo, asumiendo que estas características podrían representar obstáculos para la recepción de nuevos sectores, fundamentalmente para aquellos que tradicionalmente han quedado fuera de la educación secundaria.

En ese marco, los países se encuentran desarrollando políticas tendientes a construir condiciones institucionales que hagan posible ampliar la cobertura y garantizar la retención y el egreso, así como asegurar mayores niveles de calidad en los aprendizajes en la educación secundaria. Generalmente, los fenómenos que alertan sobre las dificultades de los jóvenes para sostener sus trayectorias (repitencia, sobreedad, abandono) son explicados apelando a factores externos a la escuela (condiciones sociales o culturales de origen, por ejemplo) o internos, pero vinculados a la cultura escolar, las formas de enseñanza, entre otras cuestiones. Es menos habitual identificar las características del curriculum como una condición que tiene consecuencias en las posibilidades de los jóvenes de sostener su escolaridad, avanzar y finalizar sus estudios. Sin embargo, el tipo de conocimiento que se privilegia para la enseñanza (más academicista o abstracto, más situado o ligado a la experiencia vital de los jóvenes), las características de la estructura curricular del nivel y los mecanismos de pasaje de un año a otro, el grado de flexibilidad que supone esta estructura y que da lugar a cierta autonomía para definir trayectos de formación diferenciados, el grado de clasificación o integración en el curriculum son aspectos relevantes a la hora de pensar en una experiencia educativa más inclusiva, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria (Feldman y Feeney, 2016). En línea con esto, se han emprendido procesos de cambio curricular que explícitamente se proponen configurar una propuesta formativa con mejores condiciones para la inclusión de diversos sectores sociales en la secundaria.

Luego del establecimiento de la obligatoriedad escolar en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06, Argentina aprobó a través de su Consejo Federal de Educación (CFE)

acuerdos curriculares sobre Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que establecen los saberes a los que todos los estudiantes del país deben tener oportunidad de acceder y definiciones que regulan la construcción de planes de estudio y diseños curriculares jurisdiccionales para el nivel (Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria, Resolución del Consejo Federal de Educación N° 84/09). Estos acuerdos, entramados con la LEN, configuran el marco normativo que en la última década reguló, en el plano nacional, la reconfiguración del nivel secundario orientada a la concreción de la obligatoriedad de dicho nivel. Con este propósito, la LEN indica que se realice una “revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional” (Ley de Educación Nacional, art.32, inc. a). En ese marco, la Resolución CFE 84/09 clarifica el sentido de los cambios, estableciendo que las políticas de educación secundaria deben garantizar “la inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso”, a través de la generación de “condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos” (Resolución CFE 84/09, p. 5).

Así, las políticas nacionales para el nivel secundario en la última década estuvieron claramente orientadas por la búsqueda de un modelo curricular, institucional y pedagógico más inclusivo. Con distintos tiempos, ritmos y condiciones, en este período, todas las provincias emprendieron esfuerzos en esta dirección. A continuación, se recorrerá brevemente el proceso llevado adelante por la provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2010, centrado en la dimensión del curriculum.

El proceso de construcción del diseño curricular para Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires

La provincia reconoció en 2007 la obligatoriedad del nivel secundario, a través de la Ley provincial N° 13.688, aunque con antelación, ya habían comenzado a tomarse una serie de medidas tendientes a modificar la estructura del sistema y a revisar el curriculum de la secundaria. En 2005, se aprueba la resolución provincial N° 1.045/05, en la que se define que el hasta entonces tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB) tendría una conducción independiente y sería denominado Educación Secundaria Básica (ESB). En esa misma normativa, se indica la progresiva transformación de las unidades educativas mediante la designación de cargos de conducción, el establecimiento de normativas específicas y la adecuación edilicia, y se proyecta, además, emprender una modificación curricular en línea con esta transformación estructural. Ese mismo año se inició el Proceso de Construcción Curricular de la ESB, que involucró a distintos actores del sistema en la revisión del Diseño Curricular vigente para el tercer ciclo de la EGB. Como resultado de este proceso se elaboró el prediseño curricular para la ESB que se implementó de manera piloto al año siguiente

en 75 escuelas, y luego, modificaciones mediante, de manera definitiva a partir del ciclo lectivo 2007. Este mismo proceso (implementación piloto de un prediseño e implementación definitiva al año siguiente) se fue desarrollando año a año hasta completar en el año 2010 los diseños curriculares para todas las orientaciones de la Educación Secundaria Orientada.³

Como puede advertirse, el proceso provincial se entrama y en algunos aspectos antecede a las definiciones nacionales, pero lo que destaca es la coherencia en los propósitos. Tal como se explicita en la normativa nacional, en el plano provincial se afirma que:

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que (...) tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año, p. 9).

Es de destacar, además, que el proceso estuvo atravesado, en todas sus etapas, por la participación de diferentes actores del sistema, lo que aparece mencionado en los documentos estudiados como un rasgo constitutivo del proceso y de sus resultados:

esta escuela es el resultado del trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y recoge los aportes realizados por inspectores, directivos, docentes de las diferentes modalidades, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejo de educación privada, partidos políticos, entre otros (Marco general para el Ciclo Superior, 2009, p. 7).

La creación de otras ofertas educativas para favorecer la inclusión en la secundaria

En nuestro país, la definición del carácter obligatorio de la secundaria orientó políticas de revisión y ampliación de la oferta del nivel para dar respuesta a la incorporación de aquellos sectores tradicionalmente excluidos. Para ello, se impulsaron procesos de revisión de la matriz curricular y académica al nivel de los sistemas educativos, pero paralelamente continuó desarrollándose un proceso de generación de circuitos escolares diferenciados según las características de la población.

Así, al tiempo que impulsaba acuerdos federales relativos a la educación secundaria y acompañaba los procesos de construcción de diseños curriculares provinciales para el nivel, el entonces Ministerio de Educación Nacional impulsó también el proyecto de creación de nuevas escuelas secundarias con universidades nacionales. Éste implicó la creación de ofertas de formación secundaria en zonas desfavorecidas con el fin de asegurar una educación de

³ Bachilleratos en Arte, Comunicación, Educación Física, Economía y Administración, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguas Extranjeras.

calidad con igualdad de oportunidades para todos los jóvenes. Según lo explicitado, estas nuevas escuelas debían garantizar condiciones pedagógicas, didácticas y materiales para hacer efectiva la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de todos los estudiantes que la transiten. En ese marco, hasta principios de 2016, se habían generado convenios con distintas universidades del país, pero solo existían cinco escuelas secundarias en funcionamiento en el Área Metropolitana de Buenos Aires, dependientes de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Avellaneda, la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Resulta interesante indagar sobre las características que asumieron estas escuelas de reciente creación en sus propuestas académicas y curriculares para dar respuesta a sus objetivos fundacionales, sobre los procesos que dieron lugar a las decisiones tomadas, y acerca de los avances y obstáculos encontrados en los primeros años de implementación, y poner en relación estas cuestiones con lo acontecido en la esfera provincial durante el proceso de construcción de las definiciones curriculares para el nivel. Las primeras reflexiones sugieren que los procesos de construcción curricular para la escuela secundaria encuentran, al nivel de los sistemas, fuertes límites para el planteo de alternativas a la matriz organizacional tradicional. Y es posiblemente por ello que continúa registrándose aquello que se ha dado en llamar **efecto colador** (Grupo Viernes, 2008). Es decir, la creación de alternativas escolares para aquellos estudiantes que no logran avanzar en sus estudios mediante los sistemas tradicionales, sin cambiar su núcleo fundante y conservando su función diferenciadora y selectiva. Así, sostienen Montes y Ziegler (2010) que “parece más factible desde las políticas educativas generar nuevas propuestas (incluso nuevas instituciones) que conmover y modificar las prácticas más generalizadas” (p. 1088).

Este aspecto será central a la hora de analizar los procesos de cambio curricular, para lo cual se presentan, a continuación, algunos rasgos del marco teórico definido.

El análisis de los procesos de construcción curricular: una mirada política

Diversos autores de referencia en el campo han señalado que la investigación sobre política curricular es bastante reciente y poco numerosa, y que particularmente se registran escasos estudios que presenten análisis de la toma de decisiones en curriculum. A modo de ejemplo, Ivor Goodson advierte que los estudios curriculares se han concentrado en el desarrollo de teorías prescriptivas, pero no han sabido ofrecer interesantes y potentes reflexiones respecto a la producción e implementación del curriculum (2003). También Amantea y otras (2004), señalan que el estudio de los procesos de diseño curricular constituye una necesidad vacante y advierten que es preciso resolver de algún modo este desafío.

En esta línea, se observa que en los estudios acerca del curriculum ha primado el abordaje didáctico por sobre una comprensión de su construcción desde una perspectiva política. Poco informa la literatura especializada sobre la inscripción histórica y política de

estas construcciones o, en el mejor de los casos, han tendido a establecer lecturas causales o lineales entre el contexto histórico y político en el que las definiciones curriculares se producen y las características de las producciones. Esto es, se ha visto al curriculum como un epifenómeno de los contextos políticos, presumiendo que las normas curriculares son “productos de su tiempo”, y que por lo tanto expresan, en clave didáctica-curricular, el proyecto político-pedagógico de quien conduce el Estado. De algún modo, este tipo de lecturas presuponen cierta racionalidad técnica en los procesos de toma de decisiones. En cambio, aquí se parte de la consideración de los procesos de construcción de curriculum como procesos políticos complejos y atravesados por múltiples circunstancias, y se asume que las decisiones no son tomadas de manera aislada y descontextualizada, sino en diálogo con una realidad que interviene en los procesos (Aguilar Vilanueva, 2003).

El curriculum es una construcción histórica que expresa un proyecto político-cultural, pero las decisiones que dan forma a estas construcciones están atravesadas por circunstancias particulares que las tornan definiciones complejas. Por lo tanto, estas definiciones no pueden ser comprendidas cabalmente atendiendo solo a una de sus dimensiones ni haciendo foco únicamente en el papel del Estado (o el sector político que coyunturalmente asume su gobierno). Una comprensión más acabada de las definiciones curriculares requiere atender al proceso de toma de decisiones que derivó en su consolidación, lo que supone reconocer los actores involucrados en estos procesos, sus intereses y su capacidad para tensionar las decisiones; analizar los mecanismos de poder, negociación y cooptación que tienen lugar; identificar las circunstancias en que se definen los principales aspectos de esta construcción; y comprender de qué modo estas cuestiones tensionan los distintos aspectos de la construcción.

La política curricular, en tanto subcampo de la política pública, está atravesada por intereses y constituye un terreno en que aquellos intereses se confrontan, se negocian, se imponen. Esto implica reconocer el carácter conflictivo de la política pública y asumir que el Estado no es el único actor involucrado en la definición de estas políticas ni representa necesariamente una posición homogénea (Oszlak y O´donnell, 1976; Subirats y otros, 2008). En los procesos de toma de decisiones en política pública el Estado aparece como un actor protagónico, cuya posición entra en conflicto con otras, y al mismo tiempo es disputada al interior del aparato estatal (Oszlak y O´donnell, 1976). Los otros actores en los procesos políticos de toma de decisiones son aquellos sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica (Acuña y Repetto, 2007): capacidad de representar intereses, asumir una posición frente a las decisiones o propuestas del Estado (apoyo, rechazo, indiferencia), y controlar directa o indirectamente recursos que le otorgan fuerza para traccionar las decisiones (poder político, recursos económicos o comunicacionales) (Matus, 1991).

El análisis de los procesos de toma de decisiones y sus atravesamientos políticos involucra, necesariamente, la pregunta acerca del modo en que las características de estos procesos condicionan las decisiones resultantes. En este caso, de qué modo la participación

de actores, la confrontación de intereses y las disputas resultantes tensionaron el sentido de los cambios curriculares que se buscó introducir en la educación secundaria.

La tensión entre los propósitos de inclusión y la complejidad de los procesos de toma de decisiones

Los procesos de revisión de la matriz curricular de la educación secundaria llevados adelante en los últimos años han estado explícitamente orientados por el propósito de configurar un modelo institucional y pedagógico más inclusivo, ante la definición del carácter obligatorio del nivel. No obstante, hemos advertido sobre la inconveniencia de interpretar la construcción curricular (en tanto proceso de toma de decisiones políticas) como un proceso de concreción racional de objetivos preplanificados. Cabe entonces otro tipo de análisis para la comprensión del modo en que esos propósitos de origen se entraman con la complejidad de los procesos.

Diversos autores han planteado algunas hipótesis que podrían anticipar posibles respuestas a estas inquietudes. Entre ellos, Cristian Cox (2006), en el marco de su análisis del proceso de cambio curricular en Chile durante los años '90, sostiene que existe una relación indirecta entre el nivel de participación en un proceso de construcción curricular y la magnitud de los cambios que pueden llevarse a cabo, argumentando que

mientras más amplia y auténtica sea una consulta a profesores sobre el currículo, más sólidas serán las bases para la futura implementación, pero mayores serán también las limitaciones a la innovación. Lo que se gana en legitimación y plausibilidad tiene un costo en términos de reducciones del cambio (p. 22).

En una línea argumental similar, Kaufman y Nelson, a partir del análisis de varios procesos de construcción de políticas educativas en países de América Latina, señalan que en muchos de los casos estudiados el alcance y la intensidad de los cambios logrados tuvo como condición un alto nivel de compromiso y liderazgo por parte del Estado (Kaufman y Nelson, 2005). De este modo, también estos autores sugieren una relación entre decisiones más centralizadas y cambios más intensos en el curriculum. Como contrapunto, Goodson (2008) advierte que cuando los cambios curriculares son iniciados **desde afuera** tienden a ser vistos por los actores del sistema como ajenos y son recibidos de manera hostil, lo que a menudo despierta respuestas conservadoras y pone en cuestión la **sustentabilidad del cambio**. Al parecer, procesos más centralizados podrían sostener cambios curriculares de mayor intensidad y, quizás, más alineados con los propósitos iniciales del cambio; pero los procesos más participativos se vinculan con la legitimidad de las construcciones y, por lo tanto, podrían redundar en mayor sustentabilidad de los cambios.

En cualquier caso, resulta adecuado procurar comprender estos procesos desde algún tipo de análisis cercano a lo que, de manera ya clásica, la teoría de las políticas públicas ha denominado **incrementalismo**, perspectiva según la cual buena parte de la decisión política se entiende como “una ciencia de salir del paso” (Aguilar Villanueva, 2003). Aquello mismo que Elmore y Sykes (1992) advirtieron refiriendo al **flujo de circunstancias** que atraviesa los procesos de construcción curricular: factores tales como la existencia de algunos problemas que atraen más que otros la atención de los responsables políticos, la intervención de expertos que generan propuestas, y otras “corrientes influyentes” como la opinión pública, los resultados electorales, etcétera.

Los procesos de construcción curricular son dinámicos, complejos y cambiantes. Están atravesados por intereses y procesos de negociación, tanto como por otros factores circunstanciales. Todo esto condiciona y pone en tensión la concreción de los propósitos fundacionales del cambio, en este caso, la posibilidad de construir un modelo académico y curricular más inclusivo para la educación secundaria.

A modo de cierre

Ambas investigaciones se encuentran en su etapa inicial de ajuste de algunas definiciones conceptuales y recopilación de material empírico. La construcción conjunta de esta ponencia ha resultado una oportunidad para entramar los marcos teóricos y articular un terreno de preocupaciones e interrogantes comunes, respecto de los cambios académicos y curriculares en la educación secundaria para concretar los propósitos de inclusión asociados a la obligatoriedad del nivel: ¿qué características asumen estos procesos en el plano de los sistemas educativos y de las instituciones? ¿qué potencialidades y límites los atraviesan en cada caso?

Estos interrogantes se asientan sobre dos certezas. En primer lugar, que la matriz curricular de la educación secundaria resulta más difícil de conmovir en el plano de los sistemas educativos, pues allí la sustentabilidad de los cambios depende, en gran medida, de la posibilidad de involucrar a distintos actores, poner en relación sus intereses y construir acuerdos. Al mismo tiempo, que los esfuerzos por conmovir estas estructuras son irrenunciables, pues la existencia de marcos curriculares a nivel de los sistemas educativos resulta un resguardo legal del derecho de todos los jóvenes a transitar experiencias educativas comunes. En segundo lugar, que, sin abandonar estos esfuerzos, resulta interesante atender a los procesos llevados adelante por instituciones que se presentan como alternativas a las condiciones de escolarización tradicionales. Estos procesos pueden resultar interesantes experiencias que, aun si no fueran extensibles al sistema, podrían albergar la potencia de interpelar prácticas y sentidos arraigados que traccionen cambios de más largo alcance.

Referencias bibliográficas

- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Concepciones sobre el curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12(40).
- Acuña, C. y Repetto, F. (2007). *Un aporte metodológico para comprender (y mejorar) la lógica político-institucional del combate a la pobreza en América Latina*. Documento de trabajo N°44. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, Departamento de Humanidades.
- Aguilar Villanueva, L. (2003). *La hechura de las Políticas*. México: Ediciones Porrúa.
- Bellei Carvacho, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani. (coord.). *La escolarización de los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1).
- Elmore, R. y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En Jackson, P. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Feldman, D. y Feeney, S. (2016). *Currículum, aumento de la obligatoriedad escolar e inclusión educativa: un estudio sobre el diseño curricular para la educación media en cuatro países del cono sur*. Plan de investigación, Proyecto 20020150200211BA. UBA – Secretaría de Ciencia y Tecnología. Mimeo.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goodson, I. (2008). Procesos sociohistóricos de cambio curricular. En A. Benavot, & C. Braslavsky. *El curriculum escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires: Garnica.
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2(30), Año15.
- Kaufman, R. y Nelson, J. M. (2005). *Políticas de reforma educativa comparación entre países*. Documento de trabajo N° 33. Santiago de Chile: PREAL.
- Matus, C. (1991). O plano como aposta. *São Paulo em perspectiva*, 5(4). Brasil.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47).
- Oszlak, O. y O'donnell, G. (2008[1976]). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En AA.VV. *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Edic. Jefatura de Gabinete de Ministros.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*.
Barcelona: Ediciones Ariel-Ciencia Política.

Documentos

Ley de Educación Nacional N°26.206/06. Argentina.

Resolución N° 84/09. Documento “Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria obligatoria”. Consejo Federal de Educación, Argentina.

Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales. Lineamientos pedagógicos. Documento de trabajo preliminar. (2013). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Ley de Educación Provincial N°13.688/07. Provincia de Buenos Aires.

Resolución provincial N°1045/05. Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año (7° ESB). Provincia de Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Marco general para el Ciclo Superior. Provincia de Buenos Aires.



Entretelones de la expansión de la educación secundaria. La participación en una escuela conformada de la provincia de Buenos Aires

Mariela Arroyo¹
Tatiana Corvalán²
Alicia Merodo³

Resumen

Este trabajo da cuenta de los resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. En ella se exploran los procesos de apropiación cultural que realiza en base a los cambios impulsados.

Analizaremos el proceso de conformación y transformación de una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las políticas impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007), que sancionan la obligatoriedad y cambian la estructura de la escuela secundaria.

Partiendo del supuesto de que las normas son instrumentos centrales para dar direccionalidad al sistema educativo, pero que cobran forma en las lógicas de apropiación a escala local e institucional, en este trabajo analizaremos los sentidos que asumen las políticas educativas en la vida cotidiana de la escuela, en particular los modos que toma la participación, considerando cómo la estructura organizacional y la cultura escolar se hacen presentes en las condiciones de apropiación.

Se trata de un estudio de caso exploratorio y descriptivo basado en la

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad de Buenos Aires. FLACSO. CE: arroyomariela@hotmail.com

² Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de Hurlingham. CE: lic. tatianacorvalan@outlook.com

³ Universidad Nacional de General Sarmiento. Universidad Nacional de Luján. CE: alimerodo@gmail.com

investigación cualitativa de corte etnográfico. Se realizaron observaciones y entrevistas a actores institucionales a lo largo de dos años acompañando el proceso de conformación como escuela secundaria completa.

Política educativa - educación secundaria - cultura escolar - participación escolar - apropiaciones culturales

The expansion of secondary education. Participation in a school formed in the province of Buenos Aires

Abstract

This paper presents the results of an investigation carried out at a middle school in Buenos Aires suburbs, in which the processes of cultural appropriation carried out by the school on educational policies for middle and high school education in recent years are explored.

We will analyze the process of construction and transformation of a middle school in the Province of Buenos Aires, based on the policies promoted with the enactment of the National Education Law (2006) and the Provincial Education Law (2007), which sanction the obligatory nature and change the structure of high school.

Starting from the assumption that the norms are central instruments to give directionality to the educational system but that take shape in the modes of appropriation at local and institutional level, in this work we will analyze the senses that assume, in the daily life of the school, educational policies, particularly regarding participation, considering the ways in which the organizational structure and school culture are present in the conditions of appropriation.

It is an exploratory and descriptive case study based on qualitative ethnographic research. Observations and interviews with different institutional actors over two years were made accompanying the process of conformation as a complete high school.

Educational policy - middle school - school culture - school participation - cultural appropriations

Introducción

Este artículo sistematiza resultados de una investigación realizada en una escuela secundaria ubicada en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense. El trabajo de campo coincide con un momento de expansión de la educación secundaria a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel. Se exploran los procesos de conformación de una escuela como secundaria completa, poniendo foco en los cambios impulsados por las

políticas educativas para la educación secundaria en los últimos años, desde la perspectiva de los procesos de apropiación cultural.

Se analiza el proceso de construcción y transformación de una escuela secundaria a partir de las políticas impulsadas con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley Provincial de Educación (2007). Este marco normativo que modifica la estructura y sanciona la obligatoriedad de la escuela secundaria completa implicó la transformación del tercer Ciclo de la Educación General Básica en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria. Para dar cumplimiento a la obligatoriedad, en una primera instancia, se crearon Escuelas de Educación Básica (Primer Ciclo), varias se transformaron en escuelas conformadas de seis años. Es el caso de la escuela de esta investigación.

A partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria (2006) el Estado (nacional y provincial) ha producido un nutrido sistema normativo tendiente a generar condiciones institucionales sensibles a garantizar la efectividad del derecho a la educación. Como la expansión de la educación secundaria se llevó a cabo sin un cambio generalizado de su estructura organizativa, en el par masificación-organización, dicha escolaridad tiene aún características que se asocian con las dificultades para asegurar trayectorias exitosas para todos los estudiantes (Acosta, 2011 y 2013). A su vez, se intentó contener los efectos expulsivos a través de orientaciones discursivas expresadas en las normas dirigidas a la inclusión y al derecho.

Las normas elaboradas para la educación secundaria plantean modificaciones en los diseños curriculares, en aspectos del régimen académico (régimen de evaluación, acreditación y promoción, asistencia y convivencia) y en la participación estudiantil (Ley Nacional N° 26.877/13 de Centros de Estudiantes y Resolución N° 4.288/11 de Centros de Estudiantes de la provincia de Buenos Aires) como herramienta para democratizar las escuelas y revertir procesos de exclusión. Ellas son el resultado de disputas y negociaciones, expresadas en su creación y en los modos de apropiación a escala local e institucional. Llegan a instituciones con historia, tradiciones y una cultura escolar que actúan como marco de significados a partir de los cuales comprender el sentido de los cambios. En este trabajo analizaremos los modos que asume la participación en la escuela a partir de la apropiación de los marcos normativos y de la cultura escolar.

Apropiaciones de las políticas educativas de los últimos años

A partir de las características que asume el proceso de conformación de la escuela secundaria completa analizaremos los modos de apropiación de las políticas de Estado, dando lugar a una cultura escolar específica. Abordaremos las formas que adquiere la participación en los distintos ámbitos de la institución.

Para comprender cómo fueron recepcionados y resignificados los discursos provenientes de las políticas educativas para la educación secundaria, retomaremos el concepto de

apropiación desde una perspectiva cultural. A partir de los aportes de Rockwell (2005, 2018) consideramos que la apropiación se centra en la relación activa entre un sujeto particular y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en su ambiente. El concepto de apropiación es particularmente útil para abordar esta relación, pues tiene la ventaja de transmitir simultáneamente la posición activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo, pero también instrumental de la herencia cultural (Chartier, 1993; Giddens, 1984) “La apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991, p. 19). Esta perspectiva es especialmente productiva y comprensiva para entender la posición activa que despliegan –aun en sus resistencias– directivos, profesores y preceptores de las regulaciones para la escuela secundaria. Analizaremos los procesos de apropiación en relación con lo que Rockwell y Ezpeleta (1995) denominan procesos de control, entendidos como la direccionalidad que intenta dar el Estado a través de las políticas educativas. Así, lo que sucede en las escuelas es el resultado de las complejas relaciones entre ambos procesos. Supone disputas, negociaciones y múltiples resistencias.

La participación como experiencia formativa

La participación ante la ausencia del Estado

La escuela porta en su historia el devenir de las reformas de los últimos 20 años. Surge de la transformación impulsada por la Ley 26.206 (2006) y la nueva estructura del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. El antiguo tercer ciclo de la Educación General Básica (Reforma de los años 90) se transforma en Escuela Secundaria Básica de tres años y luego a partir de los cambios que establece la actual ley pasa a ser Escuela Secundaria Completa. Su conformación es reciente (diciembre 2015). Ubicada en un barrio del segundo cordón del Conurbano Bonaerense comparte el edificio con una escuela primaria. Se trata de una escuela pequeña, con 250 estudiantes entre los dos turnos, un director, tres preceptores, una secretaria, personal de maestranza compartido con la escuela primaria y alrededor de 70 profesores.

De acuerdo con los relatos de distintos actores surge de una demanda de la comunidad, que articula necesidades de las familias de contar con una escuela secundaria que brinde, en el barrio, el nivel completo y de un interés institucional vinculado a la baja de matrícula. El director, un grupo de profesores y familiares se organizaron para demandar la conformación de la secundaria completa. En un primer momento, se consigue el aval de las autoridades para la conformación, pero no así para la edificación de las aulas. La comunidad se organizó para juntar el dinero necesario para la construcción. Finalmente, ante el movimiento y demanda de las familias, el Municipio comienza la construcción. En marzo del 2015, las primeras aulas estaban construidas. Faltaba la designación de los profesores para la apertura de los cursos nuevos. En el mismo año, se construyeron dos aulas más, una de las cuales se utiliza para biblioteca.

En la memoria de los actores, cuando remiten a la historia de la escuela, se aprecia que el proceso de conformación (construcción de aulas, equipamiento, dotación de personal) no estuvo exento de pujas, tensiones y negociaciones. Dicho proceso pone al descubierto la interacción y participación de distintos actores y la precariedad y falta de coordinación de la presencia del Estado en sus diversas escalas. La intervención en estas últimas se pone de manifiesto en:

- Estado nacional: entrega fondos al municipio y recursos (computadoras, películas y libros).
- Estado provincial: designa personal y paga los salarios.
- Estado municipal: interviene en la construcción de aulas y realiza trabajos de pintura.

Los claro-oscuros de estas presencias con sus ausencias van delimitando modos de ser escuela y comunidad, modos de participación y modos peculiares de experiencia escolar. Son los actores quienes de abajo hacia arriba pujan por los recursos y van sentando las bases de unas condiciones mínimas para la conformación de la escuela como “completa” (de seis años). De este modo, la ausencia del Estado dio lugar a la organización y configuró una experiencia de participación. Familias, directivo, docentes y estudiantes se organizaron para utilizar los distintos capitales sociales para presionar al municipio.

... cuando llegué a la escuela era una demanda que estaba en la agenda de los papás, conformar 4°, 5° y 6° para que sus hijos puedan completar su trayectoria en una sola institución. (...) Se convocó a los padres y a los chicos. (...) Empezamos a juntar dinero para construir aulas (...) Teníamos el espacio, juntamos 40.000 pesos. Hubo gran compromiso de los profesores con aporte de tarjetas de crédito por si faltaba dinero. Sin embargo, ante la presión de la comunidad, el intendente decide mandar a construir dos salones. El dinero juntado es desviado para arreglar la escuela, pintar, etc. (Director)

La escuela fue creciendo porque está en un punto estratégico (...) La idea es tener todo en un mismo lugar, buscando la permanencia de los chicos. Y gracias al trabajo en conjunto del director y de los padres se pudieron construir las aulas que faltaban y ahora logramos tener 6to año. (Preceptora)

A partir de este proceso, nos preguntamos sobre el tipo de experiencia formativa que pone en disponibilidad la escuela. La presencia discontinua y las ausencias del Estado configuran límites y posibilidades de aspectos de la experiencia escolar: biblioteca sin bibliotecario, libros sin inventario ni organización alguna, equipo directivo unipersonal y muy poco personal administrativo condicionan aspectos de la tarea docente y posibilidades de poner a disposición de los estudiantes bienes culturales ricos y variados. La ausencia de departamentos, sumado a las características del puesto de trabajo docente (y los modos de designación que tienden a multiplicar la cantidad de docentes), consolidan un trabajo

individual y dificultan el surgimiento de nuevas propuestas y el seguimiento de la tarea, quedando la responsabilidad sobre un tipo de experiencias formativas fragmentada en manos de los distintos docentes. La presencia de un único directivo favorece un estilo de conducción que promueve un modo de participación particular con consecuencias también en las experiencias de participación de los estudiantes y docentes.

Los/as estudiantes

Es interesante destacar que hay un marco normativo común que intenta direccionar a las escuelas secundarias a modos más democráticos de participación. Los principios normativos establecen que la educación, como política de Estado, debe profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática brindando una formación comprometida con valores éticos y democráticos de participación, libertad, responsabilidad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos y respeto a los derechos humanos. Se promueve que las escuelas garanticen la participación democrática de los estudiantes en la experiencia escolar (Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional y Ley N° 13.688/07 de Educación Provincial). En este marco, se reconoce y propicia la conformación de Centros de Estudiantes u otras formas de organización estudiantil bajo los principios de formación en prácticas democráticas, el ejercicio y la defensa de los derechos humanos estudiantiles, la participación activa, genuina y responsable de los estudiantes en las actividades educativas y la gestión de sus demandas y necesidades ante las autoridades (Ley Nacional N° 26.877/13 de Centros de Estudiantes y Resolución N° 4.288/11 de Centros de Estudiantes de la Provincia de Buenos Aires).

Sin embargo, sabemos que la realidad no se modifica sólo a partir de normas, entre otras cosas, porque las normas son apropiadas de maneras complejas a partir de los sedimentos de la cultura escolar (Rockwell, 1995; Arroyo, 2012). Desentrañar los sentidos que se transmiten en torno a la participación, a partir de las distintas dimensiones de la escolaridad fue un desafío porque la realidad escolar es compleja y contradictoria.

Desde la figura del director aparece un discurso que valora las direccionalidades de la política educativa actual. Pero a la vez, en el desarrollo de la cotidianeidad escolar se aprecia que prácticas y discursos tensionan y/o contradicen la direccionalidad normativa. Así, el director expresa que uno de los objetivos centrales de la escuela, en consonancia con el marco normativo, es que los graduados puedan ejercer una ciudadanía plena.

Nosotros partimos de la premisa de que nuestro egresado tenga capacidad de ejercicio pleno de la ciudadanía, se pueda insertar en el mundo del trabajo (...), y que esté preparado para los estudios superiores. (Director)

Desde lo discursivo, en la escuela se promueve la participación de estudiantes y de la comunidad. En relación con las familias pudimos observarlo en el proceso de conformación de la escuela. Sin embargo, en la medida que nos fuimos “metiendo” en la cotidianeidad de la vida escolar nos sorprendía la baja intensidad de la participación de familiares, profesores

y estudiantes. En la dinámica de la escuela, se aprecia que las decisiones y los modos de participación giran en torno a la figura del director.

La configuración del Centro de Estudiantes toma la forma de un cuerpo de delegados “transitorio” que, al momento de finalizar la investigación, no había terminado de configurarse como tal. En la práctica funciona cuando el director convoca y la participación se da a propósito de pedidos que él mismo formula.

Muchos estudiantes entrevistados desconocen si existe un centro de estudiantes y, los que dicen conocerlo, refieren a ese cuerpo de delegados, cuyas funciones suelen ignorar y que aparecen como mediadores entre el director y los estudiantes.

Frente a la pregunta ¿Saben algo acerca del centro de estudiantes? Los tres chicos se miraron dudando, al final contestaron “tenemos delegados”. Otros respondieron “No, no sabemos”. Incluso algunos estudiantes que lo conforman formalmente refieren a su desconocimiento. “Nosotros tenemos Centro de Estudiantes. Pero nadie le da bola. Yo soy la Tesorera. Pero no sé muy bien qué es lo que tengo que hacer”.

La dinámica de funcionamiento se basa en que el director convoca a los delegados para trabajar (en la mayoría de las situaciones, sólo informar) acerca de diversas cuestiones de la escuela y organizar actividades (fiesta de la primavera, bingos para juntar dinero, la organización de murales o para cuestiones disciplinares). Esa suerte de mediación entre director y estudiantes está dada en base a un grupo de delegados que “comunican”, es decir, hacen extensible la información que se deriva de una toma de decisiones previa, que la mayoría de las veces es unilateral. El mismo director sostiene al respecto:

Siempre se trabaja con el cuerpo de delegados que comunican cuáles son las pautas de convivencia que sostenemos como relevantes. (Director)

Podemos inferir que estos espacios de participación promovidos por la escuela son tramitados desde la gramática de la escolaridad (jerárquica y burocrática) de modo tal que se produce lo que Larrondo (2017) denomina la escolarización de la política. Es decir, una forma particular vinculada a espacios de participación propuestos desde las autoridades y no desde la organización y demanda de los propios estudiantes (Machado, 2011).

Durante las observaciones institucionales pudimos registrar una serie de actividades con la participación de los estudiantes en la organización de las actividades de festejo del Día de la Primavera. En esta instancia, un grupo de éstos que practicaba una coreografía conversaba sobre los “límites” que habían sido impuestos por el director en relación con la modalidad del baile y movimientos corporales que tendrían, según sus concepciones, “una connotación sexual”. De modo que aún en las actividades en las que los estudiantes tienen márgenes para “decidir”, el control del director no deja de estar presente en relación con el tipo de contenidos que se pueden motorizar.

Con lo expuesto, podemos afirmar de manera preliminar que los niveles de autonomía y decisión de los estudiantes parecen ser aún bajos. Pareciera que se intenta eliminar parte de las disputas y la conflictividad propias de la participación política. La escuela se encuentra

en una instancia incipiente de apertura a la participación estudiantil. Los espacios aún son restringidos (tanto en relación con los temas como con las posibilidades efectivas de disputar y tomar decisiones) y no necesariamente se transforman aún en espacios de participación política de los jóvenes, en los que se promueve la emergencia de lo político. De acuerdo con Larrondo (2017)

Aún en las infinitas posibilidades de manifestación y condiciones de producción, la politicidad comporta un aspecto irreductible: la conformación de intereses comunes, la conformación de algún tipo de antagonismo e identidad colectiva, la visibilidad pública, la construcción de un espacio público donde el bien común adquiere sentido, se define y se defiende, como un punto de vista (p. 117).

Sin embargo, coincidimos con la autora que aún con todas las limitaciones que los intentos de restringir la conflictividad y que la forma escolar impone, la existencia misma de estos espacios se constituye en una posibilidad para la emergencia de lo político.

En esta misma dirección, las normas que regulan la vida cotidiana de los estudiantes en la institución han sido definidas y regladas sin considerar una discusión y decisión por parte de ellos. Tras las interacciones con los estudiantes, podemos dar cuenta del poco conocimiento que tienen del acuerdo de convivencia. Se ponen en evidencia nuevamente ciertas contradicciones entre los discursos de algunos actores y las prácticas que se reconocen desde los estudiantes. El director expresa,

El acuerdo se armó en el 2011 fue producto de rondas de consulta. Los padres y los chicos tuvieron reuniones de consulta y después de ahí salió hasta convertirse en resolución de la Dirección de Cultura y Educación. Hay una normativa que dice que tiene que ser colegiado, no puede surgir o no debería surgir de una dirección (Director)

Pero, más allá de que el director refiere a momentos de discusión del acuerdo de convivencia, la mayoría de los estudiantes dicen no conocerlo o sólo saben que lo tienen pegado en su cuaderno de comunicaciones desde el primer día de clases. La referencia a la participación en la elaboración, en espacios de discusión sobre las normas y sus fundamentos es prácticamente nula. Ninguno de los entrevistados da cuenta de haber participado en la elaboración ni conocen si fue reformulado.

La posibilidad de discutir y cambiar normas que los mismos estudiantes refieren como injustas parece estar lejos de su alcance. El margen para discutir los fundamentos de la norma es restringido y suelen residir en argumentos de autoridad. En este sentido, la concepción subyacente nos remite a lo que Castoriadis (1998) denomina sociedad heterónoma, debido al borramiento del origen de la ley y la sumisión a la misma como si se tratara de una fuerza externa (Arroyo, 2011), a pesar de que desde la dirección de la escuela se enuncia la importancia de la participación y el ejercicio de la ciudadanía.

También se observa la presencia de objetivos *aggiornados* del paradigma disciplinario en los fundamentos de las normas, dando cuenta de sedimentos de una cultura escolar tradicional, basada en el disciplinamiento para el trabajo y en ciertos estereotipos de lo que significa ser alumno (dejando afuera ciertos rasgos identitarios de los jóvenes). En este sentido, la preceptora dice

Está todo en el cuaderno... Lo mismo que el uniforme. O sea, no es una imposición mía. Son las reglas. El que vaya a trabajar a una fábrica va a tener que ir con uniforme, no va a ir a trabajar con una remera. La gorrita..., los piercings... La escuela está para educar. (...) Y otra de las cosas es que sin que vos los veas, pueden jugar de manos y engancharse el arito mal... y soy yo la que tiene que salir corriendo. Las reglas no son solamente de esta escuela, son de muchas, las mismas reglas.

Justamente, uno de los aspectos que las normas regulan y que los estudiantes viven como injustos tiene que ver con la “apariencia”, que intenta dejar por fuera de la escuela muchas de las marcas de identidad de los jóvenes. Son regulaciones que responden a sedimentos históricos de la escuela secundaria tradicional, que se alejan de fundamentos pedagógicos relativos al vínculo con el conocimiento y a enseñar a vivir con otros. Es interesante, entonces, pensar cómo normas que intentan promover nuevos modos de regular la vida en común, terminan siendo procesadas, a partir del viejo paradigma disciplinario que forma parte de la cultura escolar (Litichever, 2010; Arroyo, 2012).

Cuando les consultamos ¿Sabés cuáles son las reglas de la escuela? ¿Las cumplís?

Conozco algunas, traer jean azul, chomba, todo oscuro, no faltar el respeto, no escribir la escuela... (Estudiante)

¿Qué pasa si no se cumplen?

Te ponen amonestaciones, si llegás a las 25 te echan del cole, o te mandan a la tarde para que puedas llevarte bien con los de la tarde, o te ponen mala nota” (Estudiante)

¿Les gustaría participar y tomar decisiones acerca de algunas cuestiones de la escuela? Respondieron todos un “sí” dudoso.

La participación en el ámbito de la escuela hay que comprenderla a partir de la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 1997). En el caso de esta escuela, influye su escala pequeña y el estilo de conducción personal. Ambos aspectos tienen efectos en los vínculos que se entablan entre los diferentes actores. Es una escuela donde todo es muy “familiar”, las decisiones y la información se concentran en la figura del director, que, ante la ausencia de un equipo de conducción, asume gran cantidad de responsabilidades y tareas (desde desbloquear netbooks hasta gestionar las salidas o el vínculo con la Universidad). También es importante contextualizar que la apropiación de los estudiantes de las herramientas

organizativas para hacer escuchar sus voces en una escuela de reciente creación, requiere de un tiempo y unos procesos culturales y políticos que permitan construir experiencia y memoria colectiva estudiantil.

Los/as profesores/as

Muchas de estas dificultades en la construcción de espacios de participación también pudieron observarse en relación con los profesores. La cantidad de ellos, en una escuela pequeña, pone aún más en evidencia los problemas de la estructura organizativa de la escuela secundaria y da cuenta de la baja concentración horaria del puesto de trabajo con las consecuentes dificultades para generar un proyecto colectivo con mayores grados de involucramiento en los asuntos de la escuela. A estas restricciones se le suman los sedimentos de la cultura escolar de una escuela tradicional que portan algunos profesores. Es raro encontrar en la escuela docentes trabajando conjuntamente. No disponen de espacio físico (no hay sala de profesores) ni de tiempo para el encuentro. Teniendo en cuenta que la escuela no tiene departamentos y coordinadores, es el director el único articulador de la tarea docente. Las reuniones de personal no son concebidas como espacios de trabajo y pensamiento colectivo. Son momentos burocráticos de comunicación e información y se realizan principalmente antes del inicio del ciclo lectivo.

Algunos profesores están escasamente involucrados en la vida de la escuela por fuera del dictado de clases. Otros, los más históricos, tienen mayor pertenencia e involucramiento. No obstante, no aparecen relatos que refieran a espacios colectivos de participación en la toma de decisiones. La tarea se reduce a la enseñanza del contenido de la disciplina escolar (excepto en la referencia lejana a la participación en las actividades para construir las aulas), cuestión que puede vincularse con la matriz histórica de la escuela secundaria. Retomando el concepto de trípode de hierro que utiliza Terigi (2008) podríamos pensar que sus tres disposiciones: el curriculum disciplinar, la formación docente y la designación por horas cátedra operan restrictivamente a la hora de involucrarse en la vida escolar. En efecto, la escasez de espacios para trabajar colectivamente, refuerza la centralidad del director.

Se hacen reuniones al principio de año y después solamente uno tiene que pedir personalmente una reunión con el director. Cuando tenemos un problema con algún alumno siempre revisamos las fichas (cuaderno/ acta) para saber qué pasa con esos alumnos con otros profesores. (...) Entonces se habla con el directivo. Lo que pasa es que el tema de que un profesor tenga varias escuelas, no puede decir 'yo vengo un día especial para encontrarme con profesores de otras materias'; se hace más complicado...
(Profesora Lengua y Literatura)

Lo que me está pasando últimamente es que tengo muy poco tiempo para hablar con los profesores, eso los profesores lo habrán notado, hablamos muy poco... (Director)

En este sentido, el director también reconoce que el modo de trabajar con los profesores es principalmente a partir de charlas informales uno a uno, aunque destaca que actualmente le falta tiempo para trabajar con ellos.

Palabras de cierre

La creación de las escuelas secundarias básicas en escuelas conformadas en contextos de obligatoriedad en la provincia de Buenos Aires fue un proceso costoso, desigual y sin acompañamiento estatal. El recorrido del trabajo permitió describir el devenir de la conformación de una escuela en particular y analizar las apropiaciones de las políticas educativas.

Aún bajo discursos orientados a garantizar derechos, en la vida cotidiana escolar se pone de manifiesto las dificultades del Estado para hacerse presente, delimitando condiciones para tipos particulares de experiencias escolares.

Así como la ausencia del Estado generó condiciones para una experiencia de participación, la escasez de recursos humanos, el puesto de trabajo docente y algunos sedimentos de la cultura escolar tradicional enraizados en los propios sujetos, refuerzan una estructura de participación centrada en la figura del director, dificultando la construcción de relaciones y modos de participación política propios del espacio público.

La apropiación de lo “nuevo” puesto de manifiesto en las orientaciones de la política se ve tensionado por la herencia cultural de lo que los actores comprenden y tienen afianzado en sus matrices como “escuela secundaria”.

Lo pequeño y “familiar” de la institución, unido a las características del trabajo docente y al tipo de conducción, conspira contra modos más participativos en la vida de la escuela, tanto de estudiantes como de profesores. En relación con las experiencias formativas de los jóvenes como ciudadanos activos, la idea de lo “familiar”, que refiere a tipos de relaciones de poder más propias del espacio privado, parece imponerse por sobre un tipo de relaciones que podrían promoverse para la participación en el espacio público (Arroyo, 2011; Arroyo et al 2016).

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *HISTEDBR*, 42,3-13.
- Acosta, F. (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. *Revista Educação Unisinos*,17(3), pp. 184-198.

- Arroyo, M; Litichever, L y Merodo, A. (2016). Jóvenes en las escuelas. La experiencia de ser estudiante en dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. La Plata, Argentina. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9192/ev.9192.pdf
- Arroyo, M. (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa. La norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. Ponencia presentada en 7° Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev1684>
- Arroyo, M. (2011). *Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. E-book. Buenos Aires. Argentina: Editorial Libros libres – FLACSO-. Colección Nuevas Ideas.
- Castoriadis, C. (1998). La cuestión de la autonomía social e individual. *Contra el Poder*. (2) Madrid, España.
- Chartier, R. (1993). Popular culture. A concept revisited. En: *Forms and meanings. Text, performances and audiences in early modern Europe*. Filadelfia, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, Número 37, México, D.F., Editorial Era, pp. 70-80.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. España: Amorrortu ediciones.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela” *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. Ecuador (26), pp. 109-134.
- Litichever, L. (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. Argentina. FLACSO-Argentina.
- Machado, L.A. (2011). De espacios y participación: Construyendo Ciudadanía en las escuelas medias. *Revista de la escuela de ciencias de la educación* (6), pp.137-155
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y experiencias. Antología esencial*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. (1), 28-26

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. En *La escuela cotidiana*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), 63-71.

Tyack, D. y Cuban, L. (1997). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.



Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Tensiones/contradicciones entre la gestión y las políticas educativas

Amalia Homar¹
Mariana Dalinger²

Resumen

En esta oportunidad, presentamos parte de los resultados de nuestra investigación denominada *La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2015. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco.*

Nos ocupamos de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos puesto que se trata de un campo educativo que ha sido interpelado por las políticas estatales de inclusión social y educativa en el período mencionado, si bien es reducido el número de estudios sobre la modalidad dentro del campo de la investigación educativa.

Desarrollamos algunas notas respecto de las políticas educativas de la educación secundaria de jóvenes y adultos inscriptas en la concepción de educación permanente y del derecho a la inclusión en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba, contrastándolas con las definiciones nacionales. Asimismo, analizamos los significados construidos por los funcionarios responsables de ejecutarlas en las tres jurisdicciones, así como el discurso presente en las normativas.

Organizamos este artículo alrededor de dos nudos temáticos:

- La especificidad como objeto de disputa en los sentidos sobre la Educación Secundaria de la modalidad.

¹ Directora del Proyecto de Investigación. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. CE: amaliahomar@gmail.com

² Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. CE: marianadalinger@yahoo.com.ar

- El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Políticas educativas - Educación Permanente - jóvenes y adultos - inclusión socio-educativa - gestión.

Secondary education of young people y adults. Tensions/contradictions between educational management and policies

Abstract

Here we present some of the results obtained from our research titled *Social and educational inclusion of young people and adults in secondary education in the context of state policies from 2004-2015 in Argentina. A study conducted in three Argentine provinces: Entre Ríos, Córdoba and Chaco.*

We have addressed young people's and adults' secondary education, as it is an educational field that has been questioned by state policies on social and educational inclusion during the above-mentioned period, in spite of the limited number of studies on the field within educational research.

We have added some notes regarding educational policies on young people's and adult's secondary education, which are included in the conception of lifelong learning and the right to inclusion in Entre Ríos, Chaco and Córdoba, and we have also contrasted them with the national definitions. Furthermore, we have analyzed the meanings created by civil servants who are responsible for implementing the policies in the three jurisdictions, as well as the speech used in the regulations.

We have organized this article into two main themes:

- Specificity as the object of disputes regarding secondary education.
- Young people's and adult's right to inclusion and lifelong learning.

Educational policies - Lifelong Learning - young people and adults - socio-educational inclusion - management.

Introducción

La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2015. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco es la denominación de nuestro Proyecto de Investigación encarado desde la Cátedra Investigación Educativa en la que trabajamos con estudiantes de todas las carreras que forman docentes para la Educación Secundaria. El mismo

fue seleccionado por la Secretaría de Políticas Universitarias en el marco de la convocatoria 2013 Programa “Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social”.

Nos focalizamos en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos por tratarse de un campo que ha sido interpelado por las políticas estatales de inclusión social y educativa, a través de un prolífico marco normativo que incluye la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26.206, resoluciones y documentos específicos para la Modalidad del Consejo Federal de Educación, como así también normativas de las tres provincias seleccionadas en nuestra investigación.

En función de la naturaleza de nuestro objeto, nos planteamos un diseño de investigación al que Maxwell (1996) denomina **modelo interactivo** por su carácter flexible, ya que nos permitió la reflexión, revisión y ajustes en los diferentes momentos del proceso de investigación. Apelamos a la convergencia de lógicas que combinan estrategias cualitativas y cuantitativas a fin de producir triangulación de fuentes de información. Desde la perspectiva cualitativa analizamos normativas, documentos oficiales y entrevistas en profundidad a funcionarios responsables de la gestión de la educación secundaria de jóvenes y adultos de las tres provincias.

Definimos trabajar con una muestra intencional, usando como criterio de selección que los entrevistados sean los responsables de la Dirección de la modalidad durante el período objeto de estudio. En esta oportunidad, presentamos los resultados del análisis de los significados construidos por los funcionarios responsables de la gestión en el período señalado en las tres jurisdicciones. Asimismo, nos detenemos en las políticas educativas de la educación secundaria de jóvenes y adultos inscriptas en una concepción de educación permanente y del derecho a la inclusión en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba en contraste con las definiciones nacionales, las políticas neoliberales de los ‘90 y las políticas educativas del período 2016-2019.

Organizamos este artículo alrededor de dos nudos temáticos:

- La especificidad como objeto de disputa en los sentidos sobre la Educación Secundaria de la modalidad.
- El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

La especificidad como objeto de disputa en los sentidos sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

El análisis de los discursos de los funcionarios de las provincias en que realizamos la investigación nos permite dar cuenta de la singularidad en las concepciones y modos de gestionar las políticas estatales en el periodo estudiado. Encontramos que las rupturas impulsadas por las leyes y normativas específicas para la educación de jóvenes y adultos orientadas por la LEN se tensionan con aquellas definiciones que las distintas gestiones

político-educativas jurisdiccionales ponen en marcha en el marco de sus condiciones materiales y simbólicas.

La fragmentación del sistema educativo que se agudizara en los '90 reforzando el carácter remedial, subsidiario y compensatorio (Rodríguez, 1996; Brusilovsky y Cabrera, 2012; Finnegan, 2014; Acín, 2016) de la educación de jóvenes y adultos, constituye el telón de fondo en que operan las definiciones político-educativas de las referidas gestiones provinciales. En el contexto de fragmentación de las propuestas educativas para jóvenes y adultos existentes a nivel nacional, se impulsaron medidas que tendieron a introducir modificaciones en esa situación. La creación de organismos específicos tales como la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) (2007) con la consecuente incorporación de la totalidad de las propuestas bajo una única y misma dependencia y la constitución de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos conformada por representantes de cada una de las jurisdicciones del país; la incorporación en estas provincias a planes y programas nacionales específicos bajo la impronta de las políticas de inclusión, aparecen como aspectos claves en ese proceso según lo expresado por los funcionarios.

Visibilizamos en sus discursos que los esfuerzos en superar la fragmentación en el marco de las políticas socioeducativas de inclusión redundaron en distintos grados de avance respecto del reconocimiento efectivo de la especificidad de la educación de jóvenes y adultos y de su inscripción en el paradigma de la educación permanente, y marcaron diferencias significativas en los alcances que los procesos de unificación tuvieron en cada jurisdicción.

En Entre Ríos, el Director de Educación de Jóvenes y Adultos, quien asume la conducción de la Dirección en el periodo 2007-2014, identifica su ingreso en una “etapa de salida de la Ley Federal... de quiebre” en referencia a su derogación en 2006, cuando la nueva Ley de Educación Nacional “permitió ver la política educativa de una manera distinta”.

El entrevistado destaca la importancia de la creación de la Dirección de Jóvenes y Adultos en el marco de la Ley Provincial N° 9890 porque le “da cierta autonomía” en contraste con “la Ley Federal, donde jóvenes y adultos estaba dentro de regímenes especiales...”.

Considera que esa condición de *régimen especial* (Art. 30°, Ley Federal de Educación) se sostiene en una concepción remedial de la EPJA que además invisibiliza a los jóvenes al referir únicamente a la “Educación de Adultos”.

Por su parte, el responsable desde 2008 hasta la actualidad de la Dirección General de EPJA de Córdoba recupera como antecedente la Dirección de Regímenes Especiales, ya que favoreció, desde su perspectiva, un trabajo en conjunto entre los niveles de la modalidad que estaban fragmentados. Al respecto destaca que “la Modalidad encontró un lugar. Más allá de que todo el mundo protestaba por ser régimen especial, (...) hacia adentro encontró un lugar donde trabajar toda la Modalidad”. Cuestión relacionada con que dentro de regímenes especiales estaba toda la propuesta de la educación de jóvenes y adultos. Esto, en palabras del Director, los posicionó en mejores condiciones para definir junto con el Ministerio de Educación las líneas político-educativas que constituyen sus ejes de gestión: “la expansión del servicio educativo, la integración de todos los servicios presenciales, semipresenciales,

primarios, secundarios, capacitación laboral y la innovación (...) nuevas ofertas con formatos distintos”. Da cuenta de que las mismas tienen un anclaje en aquellas proyectadas para el sistema educativo macro, dado que no piensa el trabajo de la Dirección por fuera o ajeno al resto de los niveles y Modalidades.

La actual decisión ministerial de modificar la estructura organizacional de las direcciones de nivel, que anteriormente dependían de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y articulaban programas con las direcciones de nivel de las provincias, suma otro indicador del impulso que las políticas neoliberales tienen en la actual gestión. A ello se suma el vaciamiento de las políticas socioeducativas.

Creemos que, en el caso de Chaco, la permanencia de las instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos dentro de la Dirección de Educación Secundaria hace que no se planteen acciones que atiendan a la especificidad de la modalidad.

La implementación del Plan FinEs –Finalización de Estudios Primarios y Secundarios– es otro aspecto destacado por los funcionarios, aunque dan cuenta de diferencias sustanciales.

En la oferta educativa jurisdiccional de Chaco los Bachilleratos Libres para Adultos conviven con la propuesta educativa del Plan FinEs. En su discurso, la Directora de Educación de Jóvenes y Adultos, quien se desempeñó como tal de octubre 2009 hasta diciembre 2015, describe a ambas propuestas como complementarias y en otras da cuenta de una superposición que dificulta la delimitación de la especificidad de cada una. En relación al Plan FinEs la entrevistada sostuvo que

[es el que] *ha tenido más aceptación... creemos que el éxito está en el material para el estudiante que fue innovador y en la modalidad de cursado... semipresencial, tutoriada... y además adaptamos los horarios a la demanda...*

El director de Educación de Jóvenes y Adultos de Córdoba, sostuvo que en su gestión le han dado “...mucha importancia y se la seguimos dando al Plan FinEs”. Y si bien adoptaron la modalidad del FinEs Trayecto y el Deudores de Materias, destaca que especialmente esta última les ha permitido centrarse en la matrícula propia:

... [el] *Plan FinEs deudores de materias (...) nos ha restado algo de matrícula en el último año (...) en tercer año se vio disminuido en un principio por el Plan FinEs deudores de materias, eso nos ayudó a centrar también la Modalidad y ya hemos recuperado la matrícula, sin tener esa matrícula fácil digamos de los que quedan debiendo materias.*

El director de Educación de Jóvenes y Adultos de Entre Ríos, destacó la implementación del Plan Nacional FinEs en simultáneo con la modalidad Semipresencial para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, en el marco de lo que expresa como “las grandes expectativas en poder hacer una transformación importante” en políticas educativas hacia la modalidad.

Ubica en mayo de 2008 el surgimiento del Plan FinEs y destaca que junto con Córdoba son las primeras provincias en adherir a esa propuesta nacional.

Señala las dificultades con las que se enfrentó en su gestión, referidas a: la ausencia de estadística, la diversidad curricular y la estigmatización de los estudiantes.

Es importante advertir que programas, como el Conectar Igualdad, no alcanzaron a la población de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Es por ello que el director de Córdoba, en su alusión a las acciones de articulación entre primaria y secundaria, refiere a un programa provincial denominado Internet para Educar que vendría a mitigar la marginalidad a fin de generar cierto pie de igualdad. Consistió en la instalación de “gabinetes de notebooks en cada uno de los centros educativos (...) de primaria, como de secundaria...”.

Respecto de otros planes nacionales referidos por los entrevistados, el director de Entre Ríos destacó la importancia del Plan Nacional de Formación Permanente como una posibilidad de que todos los docentes de los diferentes niveles y modalidades estén “transitando una capacitación que en Entre Ríos es masiva, es para todos”. Señala como línea de trabajo prioritaria de su gestión la problematización de la mirada sobre los jóvenes. Las acciones estuvieron dirigidas a profesores de las Escuelas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y en la Modalidad Semipresencial, orientadas a que

puedan entender a estos sujetos, este nuevo sujeto. Jóvenes y adultos que venían a ocupar el lugar, ávidos de poder aprender, pero que tenían que tener profesores que los entiendan... una mirada distinta... Que ya venían con conocimientos previos; que había estudiantes que en algunas cuestiones podían llegar a conocer más que el profesor y teníamos que trabajar con eso.

Considera que este modo de pensar la formación en servicio ha posibilitado “el éxito actual que tiene la ESJA y que tiene el semipresencial”.

Estos programas alcanzan interesantes desarrollos en las provincias objeto de nuestro estudio, cuyos resultados se visualizan en aquellos jóvenes y adultos que lograron completar su escolaridad.

Los avances en la formulación de políticas específicas para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos contrastan con las políticas de ajuste del Ministerio de Educación y Deportes traducidas en este caso en el desmantelamiento de los programas nacionales, los que quedan reducidos a las posibilidades y decisiones de las jurisdicciones sin el presupuesto que el Estado Nacional garantizaba, generando condiciones de fragmentación y desarrollo desigual.

El derecho a la inclusión y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

En el marco de la centralidad que adquieren la inclusión e igualdad socioeducativas en las políticas estatales del período estudiado, las normativas van a ocupar un lugar relevante, en algunos casos para derogar leyes vigentes, en otros con la intención de legislar sobre vacancias o nuevos temas que se instalan como parte de la agenda política.

La diferencia con las políticas de los '90 está marcada por la perspectiva política de intervención del Estado que se sostiene en ellas, aspecto que cobra relevancia en el ámbito educativo y se ve reflejada en numerosas leyes. Algunas orientadas a atender problemas de financiamiento entre las que destacamos la Ley de Garantía del Salario Docente y los 180 días de clase (N° 25.864, 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, 2004), Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, 2005). Otras, están orientadas a dar respuestas a vacancias como lo son la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, 2005) la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061, 2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, 2006).

Estos marcos legales dieron origen a diversos programas orientados a ejecutar acciones que garanticen su cumplimiento. Las políticas educativas definidas por el Ministerio de Educación y Deportes desde el 2016 muestran como una de sus decisiones centrales el desmantelamiento de los mismos.

El análisis de normativas y documentos oficiales tanto nacionales como de las provincias estudiadas –Entre Ríos, Chaco y Córdoba– nos posibilita indicar que las definiciones de las políticas de Estado para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el período 2004-2015 muestran diferencias significativas respecto de los lineamientos de las políticas neoliberales de la década de los '90.

La perspectiva política de intervención del Estado, la garantía del financiamiento, la continuidad del derecho a la gratuidad de la educación y la igualdad de oportunidades y posibilidades de los sujetos prescriptos en la LEN marcan rupturas respecto a las particularidades que adquirieron las concepciones sostenidas en la Ley Federal de Educación N° 24.195. Si bien en la misma se indicaba que “el Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación... a toda la población” (art. 3°); se compromete a “garantizar el principio de gratuidad” (art. 39°) y sostiene como prioridad “la inversión en el sistema educativo por parte del Estado” (art. 60°) el proceso de reforma neoliberal de los '90 en que se inscribieron estas definiciones no fueron garantizadas. El Estado se ocupó de ajustar la educación al programa económico neoliberal, utilizando como una de sus estrategias la disminución de su responsabilidad como garante del financiamiento de educación pública, instalando políticas compensatorias focalizadas. Las diferentes acciones que el Ministerio de Educación y Deporte generó desde el 2016–entre las que destacamos la subejecución y/o la reducción del presupuesto– fueron una muestra clara del retorno de las mismas.

Por ello, en el marco de las políticas educativas del período 2016-2019, es importante recordar que en la Ley de Educación de la provincia de Entre Ríos N° 9890 (2008) se define al Estado no sólo como responsable de garantizar una educación de carácter pública, estatal, gratuita y laica en todos los niveles, sino que se indica que esa responsabilidad es intransferible e indelegable. En Córdoba –Ley N° 9870 (2010)– esa responsabilidad no queda acotada al Estado, sino que se extiende a la sociedad en su conjunto, mientras que en

Chaco –Ley N° 6691 (2010)– se mencionan otros agentes como las comunidades aborígenes, municipios, instituciones religiosas.

Nos preocupa que tanto la LEN como las leyes provinciales otorgan continuidad al principio de “equidad” que cobró relevancia en el discurso neoliberal en los ‘90, utilizado para enfatizar la inequidad de los logros en los aprendizajes y como justificativo de los operativos nacionales de evaluación de calidad. Aparecen referencias respecto a: políticas de promoción de la igualdad y equidad educativa (art. 140°, Ley N° 9890, Entre Ríos); “equidad en el ejercicio del derecho (...)” (art. 2°, Ley N° 6691, Chaco); “la equidad en los servicios educativos” (art. 16°, Ley N° 9870, Córdoba). Por otro lado, esta categoría cobra fuerza en la gestión ministerial (2016-2019) al identificarla como una de las claves de la gestión, bajo la consigna “Todos los argentinos tienen idéntico derecho a recibir educación de calidad”.

Respecto de la educación de jóvenes y adultos, el carácter permanente como horizonte de la modalidad se enuncia tanto en la LEN como en las leyes de las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba que le consagran un capítulo específico. Este carácter permanente es definido desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora fundamentada en la Educación Popular, en documentos oficiales que reglamentan la Ley. La identifican como aquella que tiene que “brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”. No obstante ello, el Estado asume el compromiso de garantizarla hasta la Educación Secundaria obligatoria.

Las leyes de Educación de Córdoba y Chaco retoman de la Ley Nacional la definición de educación permanente como la necesidad de “brindar posibilidades y oportunidades de educación a lo largo de toda la vida” (art. 53° Ley N° 9870- art 80° Ley N° 6691).

Identificamos contradicciones cuando se menciona a los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos, como quienes no hayan completado la escolaridad obligatoria en la edad establecida reglamentariamente. Lo paradójico es que la Ley de Educación de Entre Ríos los caracteriza como “población con sobreedad”. Al hablar de tiempos y edades previstos no permite superar la mirada reduccionista que subyace sobre los jóvenes y adultos y plantea una contradicción con los avances en el reconocimiento del carácter permanente.

La formación para el mundo del trabajo es enunciada en las leyes provinciales como capacitación/formación profesional con el fin de lograr el constante mejoramiento de su formación individual y su integración social.

En las leyes de Chaco y Córdoba se la piensa para mejorar la formación y adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. Mientras que en Entre Ríos se enfatiza como propósito la “calificación laboral”.

Aparecen aquí, nuevamente, contradicciones entre los enunciados de capacitación, lo que supone el desconocimiento de los saberes acumulados y las certificaciones de saberes adquiridos.

Creemos que la continuidad de la perspectiva neoliberal se visualiza cuando se prioriza la inserción/calificación laboral en detrimento de la formación para el mundo del trabajo. Vemos con preocupación la profundización de esta perspectiva y la circulación de información

donde se estaría pensando en ubicar la formación profesional de jóvenes y adultos por fuera de la modalidad.

En el marco de la centralidad que tiene la educación secundaria para las políticas educativas del periodo 2007-2015, se producen documentos oficiales que establecen la necesidad de revisar normas y prácticas, de producir nuevas regulaciones para la renovación de las propuestas formativas, avanzar en la reorganización institucional y estrategias pedagógicas para atender a las trayectorias de los jóvenes y adultos. Entre ellas se destacan el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” y el Plan “FinEs” mencionado anteriormente.

Conclusión

En los discursos de los entrevistados se visualizan tensiones y contradicciones en los modos de gestionar definiciones ministeriales que expresan “lineamientos políticos y estratégicos” para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Si bien el Plan FinEs impulsado por el Ministerio de Educación alcanzó a las provincias investigadas, advertimos que no ocurre lo mismo con los programas que en los últimos años se destinaron a la Educación Secundaria como Conectar igualdad. Es la provincia de Córdoba quién acerca a los jóvenes y adultos el programa Provincial Internet para Educar.

Se advierten diferencias respecto a la concepción de gestión en cada entrevistado. En Entre Ríos aparece un discurso claro en relación a la situación institucional provincial, las políticas educativas, el por qué de las acciones encaradas, así como la identificación de aspectos que no han podido ser abordados.

En Chaco, no se puntualizan necesidades provinciales, más bien advertimos una gestión focalizada en la administración y aplicación de programas nacionales.

En el caso de Córdoba, identificamos una mayor consolidación de la modalidad, claros intentos de poder pensarla en su especificidad, así como la presencia de políticas educativas preocupadas por definiciones en el marco del sistema educativo provincial.

Es por ello que, si bien el carácter permanente de la Educación de Jóvenes y Adultos ocupa un lugar de relevancia en las normativas analizadas, lo que marca rupturas importantes respecto a los alcances de la Ley Federal de Educación, los modos de gestionar no siempre avanzan en esta línea.

Las definiciones en las normativas provinciales se inscriben en lineamientos explicitados en la LEN. No obstante, en algunos aspectos muestran contradicciones, entre la enunciación de educación permanente/educación personal; el Estado como principal responsable y la incorporación de otros agentes; la contradicción inclusión/equidad, aspecto que también se identifica en algunos discursos.

Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias expresado en distintos documentos,

pretende interpelar discursos y prácticas institucionales y la perspectiva de la gestión de los funcionarios responsables de las mismas.

Consideramos que no son pocas las deudas pendientes en cada una de estas provincias, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que atraviesan a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Vemos con preocupación que los avances descriptos hasta aquí, con sus rupturas y contradicciones respecto de las políticas educativas de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el país y las provincias estudiadas, son interpelados por el retorno y profundización de las políticas neoliberales que el actual gobierno de Macri y el Ministerio de Educación y Deportes han puesto en marcha a partir de la desestructuración de las políticas de estado impulsadas en la última década.

Referencias bibliográficas

Acín, A. (2016). Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten. En A. Acín, y otros. *El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior*. Buenos Aires: Noveduc.

Brusilovsky, S. y Cabrera, ME. (2012). *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Primera edición. Ed. CREFAL.

Finnegan, F. (agosto de 2014). Terminar el secundario, esa es la cuestión. En *Suplemento La Educación en Debate*. N° 24 de UNIPE: Editorial Universitaria, Le Monde Diplomatique. Disponible en: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Unipe-24.pdf>

Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y actualidad. *Revista IICE*. Año IV. N° 8. Buenos Aires.

Normativas y documentos nacionales

Ley Federal de Educación N° 24.195.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 .

Resolución N° 103/10 CFE. “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

Resolución N° 118/10 CFE. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base- y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Resolución N° 122/10 CFE. “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”.

Entre Ríos

Ley de Educación N° 9890.

Resolución N° 1550/13 CGE. Programa integral de trayectorias escolares.

Resolución N° 4000/2011 CGE Diseño Curricular para la ESJA.

Chaco

Ley Provincial de Educación N° 4449 y N° 6691.

Resolución N° 3052/72. Plan de estudios de los Bachilleratos Libres para Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 206/83. Plan de Estudios Centros Educativos de Nivel Secundario. Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución N° 1322/88 Modificatoria Resolución N° 206/83. Ministerio de Educación de la Nación.

Córdoba

Ley de Educación Provincial N° 9870

Plan de la Educación de Jóvenes y Adultos de la Prov. De Córdoba, 2008.

Diseño Curricular Ciclo Básico y Ciclo Orientado para Jóvenes y Adultos Presencial, 2011.

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS



Dibujo de Martina Escanes Gastaldi, 6 años, Colegio San Buenaventura



Experiencias de Enseñanza. Estudio de casos en aulas de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba, Argentina

Nora Alterman¹
Adela Coria²

Resumen

Este trabajo da continuidad a nuestros estudios sobre condiciones de escolarización y transmisión de saberes; dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar entre los niveles primario y secundario en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba y a sus formas de articulación, solapamientos y discontinuidades entre los diferentes niveles del sistema.

La investigación que se presenta en esta oportunidad se orienta a reconstruir la red entre procesos de invención docente, las materialidades en juego y los procesos interactivos en aulas y en espacios ampliados de escolarización. Interesa analizar las marcas distintivas de la experiencia en un caso de enseñanza, que consiste en un itinerario didáctico compartido entre dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

Prestamos atención a los modos particulares en que los y las docentes recrean en sus clases los saberes curriculares oficiales y culturales a través de sus propias invenciones. Estas invenciones suponen también vínculos con los saberes del oficio y con los saberes de la alteridad en procesos interactivos.

Experiencia - enseñanza - invenciones – materialidades - interacciones - escuela
secundaria

¹ Magister en Investigación Educativa con Orientación Socioantropológica. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: nalterman1@gmail.com

² Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. CE: coriaadela@hotmail.com

Teaching experiences. Inventions, materialities and interactions in cases of Secondary Schools in the city of Córdoba

Abstract

This paper gives continuity to our studies on conditions of schooling and transmission of knowledge; learning evaluation devices and those that regulate school discipline between the primary and secondary levels in public schools in Córdoba city and their forms of articulation, overlaps and discontinuities between the three levels of the system. The research presented in this opportunity is aimed at reconstructing the network between teaching invention processes, the immaterialities at stake, and interactive processes in classrooms and in expanded school spaces. It is interesting to analyze the distinctive marks of experience in a teaching case, which consists of a didactic itinerary shared between two secondary schools in Córdoba.

We pay attention to the particular ways in which teachers recreate in their classes the official curriculum and cultural knowledge through their own inventions. These inventions also imply links with the knowledge of teaching, and with the knowledge of otherness in interactive processes.

Experience - teaching - inventions - materialities - interactions - high school

Introducción

Este artículo da continuidad a los estudios desarrollados por nuestro equipo sobre condiciones de escolarización y transmisión de saberes; dispositivos de evaluación de los aprendizajes y aquellos que regulan la disciplina escolar entre los niveles primario y secundario en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba y a sus formas de articulación, solapamientos y discontinuidades entre los diferentes niveles del sistema.³

Las principales conclusiones de los estudios en los últimos años orientados a comprender las marcas distintivas de estos dispositivos en los distintos niveles han mostrado los siguientes signos:

- Emergencia de nuevas regulaciones en el plano de las políticas que orientan el trazado de la evaluación⁴ a nivel nacional (Aprender 2016) e internacional (PISA 2015-2016), prueba que trajo aparejadas fuertes controversias conceptuales y metodológicas.
- Nuevas normativas en relación con la disciplina escolar a través de resoluciones

³ Proyectos subsidiados por Secyt-UNC períodos 2008-2015.

⁴ Resulta de interés para esta discusión consultar algunos artículos incorporados en el blog “Conversaciones Necesarias” <https://conversacionesnecesarias.org/category/evaluacion/>; <http://conversacionesnecesarias.org/>

provinciales orientadas a su regulación en los niveles inicial, primario y secundario a través de la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia (Res. 149/10; 558/15).

- Variabilidad en las formas de implementación de la Unidad Pedagógica entre primer y segundo grado de la escolaridad primaria definida por el Consejo Federal de Educación, generando expectativas, representaciones y prácticas muy diversas respecto de la superación del fracaso escolar en el inicio de las trayectorias educativas, en padres, docentes y directivos, así como entre escuelas estatales y privadas.
- Construcción de representaciones contrapuestas en docentes y directivos respecto del lugar innovador de la Jornada Extendida en oposición a las prácticas de enseñanza dominantes consideradas “tradicionales” en la jornada regular, especialmente en escuelas en las cuales asumen la enseñanza los mismos docentes en ambos tiempos escolares.
- Discontinuidades sustantivas en el dispositivo de evaluación en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria, en particular, en escuelas de élite.
- Solapamientos evidentes entre los dispositivos de evaluación y de la disciplina en escuelas secundarias que atienden a sectores marginalizados con marcada debilidad en la explicitación de las reglas que regulan la evaluación de los aprendizajes.
- Rupturas relevantes en el lugar ocupado por los preceptores, figura clave de mediación entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, en relación a las nuevas funciones que se espera que cumplan en la actualidad.
- Multidimensionalidad de la problemática de la deserción en la Universidad Nacional de Córdoba, ligada prioritariamente a la carrera elegida, a la condición etaria y de trabajo de los estudiantes (quienes tienden a permanecer en la universidad y muestran avances significativos en sus estudios, provienen de escuelas privadas en su mayoría y se inscriben en carreras ligadas a las ciencias básicas).

Estos resultados se inscriben en condiciones de escolarización que han mostrado ser singulares de cada realidad institucional, pero que también remiten a problemáticas de orden estructural del sistema educativo en su conjunto. En ese sentido, hemos puesto el acento en estudiar la compleja relación entre el orden regulativo y el orden instruccional como fuente de tensiones en los procesos de transmisión educativa (Bernstein, 1998; 2003).

Para el período 2016-2017 interesó profundizar el análisis de experiencias de enseñanza en aulas y a nivel escolar desde un marco referencial conceptual y metodológico que se desarrolla en el apartado siguiente.

El estudio de experiencias de enseñanza: una perspectiva

Se adopta la categoría **experiencias de enseñanza** (Contreras & Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2009; Dewey, 2008) para aludir al estudio de los dispositivos que configuran el proyecto pedagógico en su expresión didáctica, en aulas y escuelas. Dichos dispositivos son la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos y sus significaciones (Bernstein, 1993; Foucault, 1991; Meirieu, 1998) que analizaremos en las siguientes dimensiones: la invención docente, las materialidades en juego –virtuales y no virtuales– y los procesos interactivos. Las dimensiones aludidas están atravesadas por las regulaciones de los comportamientos y las significaciones para los sujetos.

Es preciso señalar que la experiencia supone, antes que nada, un acontecimiento:

el pasar de algo que no soy yo (...), algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (Larrosa, 2009, p.14).

Con estos términos el autor se refiere a un principio de alteridad o de exterioridad, porque en la misma palabra experiencia está contenida la idea de ese *ex* que es un algo o un alguien externo, un acontecimiento que es exterior a mí, que es completamente otro (Coria, 2014a).

Por su parte, Dewey en el libro *Democracia y Educación* sostiene que

esa acepción de experiencia recoge sólo una fase parcial de ese acontecer; no constituirá una experiencia en su pleno sentido hasta tanto suframos después las consecuencias de lo realizado y, sobre todo, cuando seamos capaces de relacionar lo primero y lo segundo, es decir, aquello hecho y las consecuencias derivadas de su acción (Citado por Beltrán Llavador, 2012, p. 289).

La enseñanza como tal es un acontecimiento que nos involucra en las decisiones materiales y en la subjetividad. La dimensión de las invenciones docentes permite explorar y analizar diversas iniciativas en las escuelas a partir de una lectura “en positivo” de la realidad escolar, una lectura que implica asumir una perspectiva epistemológica y metodológica para percibir aquello que los sujetos hacen, saben, logran y tienen y no solamente aquello que suele ser interpretado en términos de carencias y de lo que les falta (Charlot, 2006).

En este contexto, resignificamos la categoría de bricolaje. Meirieu (2001), retomando a C. Levi-Strauss (1962), señala que toda actividad pedagógica se parece a la del bricolaje, en tanto esta actividad supone hacer uso de un inventario constituido de materiales pedagógicos disponibles, sugerencias de revistas especializadas, experiencias de otros colegas, entre otras herramientas, para iniciar una especie de diálogo a partir del cual inventar algo nuevo. De esta manera, interesa reconocer el modo en que un docente recrea en su propuesta de

enseñanza “el esfuerzo por capitalizar herramientas que le permitan inventar algunas de estas configuraciones originales que le sorprendan incluso a él mismo por su sorprendente eficacia” (Meirieu, 2001, p. 106).

De allí que,

invención e incertidumbre son dos rasgos sustantivos de toda práctica de enseñanza, la definen. Podemos pensar en este sentido que hay un doble movimiento al enseñar: como docentes asumimos el desafío de imaginar cómo convertir los saberes culturales para interpelar y abrir el deseo de saber, provocaciones al pensamiento y a la búsqueda, y al mismo tiempo, no sabemos qué nos deparará el minuto a minuto de cada clase...” (Coria, 2014a, p. 5).

En ese sentido, Dewey (2008) alude al concepto de **experiencia reflexiva** para interponer un pensamiento o cadena de estos que vincule los momentos de acción y consecuencia, o en los términos en que venimos hablando, invención e incertidumbre.

La investigación se orienta a reconstruir la red entre procesos de invención docente (De Certeau, 1996), las materialidades en juego (Burke, 2012; Chartier, 1999; Rockwell, 2005), y los procesos interactivos en aulas y en espacios ampliados de escolarización (Mancovsky, 2011; Rockwell, 1998; Cazden, 1991).

En esta reconstrucción, podemos objetivar los esfuerzos pedagógicos que maestros y profesores realizan para poner a disposición de los alumnos los saberes producto de la selección cultural oficial y aquéllos que deliberadamente re-seleccionan y entraman en itinerarios (Coria, 2014c) o secuencias que se despliegan en el tiempo escolar habitual.

Las tres dimensiones en análisis: invención docente, materialidades en juego y procesos interactivos, se encuentran atravesadas por las regulaciones de los comportamientos. Como hemos referido en otro trabajo (Alterman y Coria, 2014), para Bernstein, el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, por lo cual, en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social como efecto a largo plazo. Desde una lectura en clave pedagógica basada en Meirieu, podemos afirmar que existe una relación intrínseca entre enseñar contenidos escolares y mantener las condiciones para su enseñanza, muchas de ellas referidas al mantenimiento de la disciplina (Alterman y Coria, 2012).

En esta nueva etapa, el estudio de las experiencias de enseñanza permite avanzar por sobre el reconocimiento de las condiciones de escolarización y profundizar en los modos particulares en que los y las docentes recrean en sus clases los saberes curriculares oficiales y culturales a través de sus propias invenciones. Estas suponen también el vínculo con esos saberes, con los saberes del oficio y con los saberes de la alteridad que se juegan en procesos interactivos (Cifali, 2005). Nos planteamos reconstruir las marcas distintivas de la experiencia en un caso de enseñanza, que consiste en un itinerario compartido entre dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo etnográfico (Rockwell, 2009; 1998) que busca identificar y reconstruir las dimensiones mencionadas en los dispositivos de enseñanza en la escolaridad obligatoria. En esta presentación pondremos un acento especial en el itinerario didáctico construido por las profesoras de ambas escuelas recuperando su proceso de invención; en las materialidades que son soporte de sus producciones y que habilitan otras en los alumnos, y en algunas interacciones entre docentes y estudiantes que tienen lugar en la virtualidad. A estos efectos, se ha trabajado con la planificación del itinerario didáctico, entrevistas a las docentes responsables, y con los registros disponibles en el aula virtual, en especial, las producciones de los estudiantes.

Invención, materialidades e intercambios en el itinerario didáctico “Reconocerme junto a otros”⁵

Todo proceso de planificación supone un trabajo de invención que implica imaginar muy variadas formas de transmisión de un saber y a través de ella abrir posibilidades a que el deseo de aprender tenga lugar. “Puesto que la pedagogía trabaja con lo humano y la decisión es una gestión difícil, no puede escatimar en invención...” (Meirieu, 2001, p. 104). Sin embargo, sería algo ingenuo pensar que uno puede reinventarlo todo por sí mismo:

Existen propuestas, métodos, herramientas... técnicas para poner remedio. Su conocimiento, su consulta regular, la prospección sistemática de lo posible, no hacen más que facilitar la toma de decisión e, incluso, estimular, por deslizamientos, desvíos, giros de todo tipo, la inventiva personal (Meirieu, 2001, p. 104).

La enseñanza se despliega a través de soportes u objetivaciones culturales, a las que hemos denominado materialidades, que tienen importantes variaciones en la historia, muchos de los cuales sobreviven en las formas de escolarización, “coexistiendo y superponiéndose con otros en el tiempo, en las paredes, transformándose y permaneciendo a la vez” (Coria, 2014). En términos culturales, dichas materialidades cumplen una función de mediación en la enseñanza, que Vigotsky nombra como “instrumentos mediadores” (instrumentos materiales, psicológicos y otros seres humanos), artefactos en los que se sedimenta un significado en el curso de la actividad humana.

Esas materialidades habilitan prácticas e intercambios diversos, desde las interacciones entre pares en el espacio del aula, que en general son reguladas de modo explícito por consignas de actividad, hasta aquellas que las rebasan producto de la espontaneidad e improvisación

⁵ Propuesta de enseñanza interinstitucional *Reconocernos junto a otros*, promovida desde el Instituto Técnico Ing. Noel Etchegoyen a cargo de las profesoras Ana Carolina Barraza y María Cecilia Barraza, quienes invitan a participar al Instituto Secundario Gral. San Martín, a cargo de las profesoras Verónica Pacheco, María Eugenia Alzogaray y Camila López.

(Erickson, 1999). Los intercambios espontáneos pueden escapar a las decisiones didácticas planificadas, dominando así variaciones situacionales que abren nuevas posibilidades para el aprendizaje y para la vida social.

En el espacio virtual, la relación pedagógica y la práctica conversacional que reconoce la importancia del diálogo en la transmisión (Cazden, 1991) habilitan un juego en el cual se expresan un conjunto de preguntas, respuestas, re-preguntas, que alternativamente pueden circular e intercambiarse (Coria y Basel, 2014).

La propuesta “Reconocerme junto a otros” es una creación didáctica pensada de manera interinstitucional para ser desarrollada durante un ciclo lectivo con alumnos de 1° año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, que tienen marcadas diferencias en cuanto a la condición sociocultural de su alumnado. Este proyecto se desarrolla en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI). El eje conceptual que la articula es la relación entre identidad, género y diversidad. En palabras de sus autoras:

La identidad es una construcción de prácticas, valores y normas que moldean la subjetividad humana en relación con la clase social y las experiencias históricas sociales. Cuando hablamos de identidad personal, nos referimos a rasgos o características propias de cada persona, desde la personalidad y el carácter, hasta las actitudes que vamos construyendo internamente y a veces exteriorizamos; es decir, todo aquello que nos hace únicos y permite diferenciarnos del resto de las personas. En esa construcción compleja intervienen aspectos hereditarios, biológicos y sobre todo culturales y sociales. Esa identidad personal es parte y a la vez contiene una identidad de género, y una identidad sexual. Identidades que se encuentran en constante movimiento y construcción, a partir del encuentro entre la dimensión biológica de las personas y los aspectos culturales, en un momento histórico puntual, en un territorio geográfico particular y dentro de una sociedad que moldea, a la vez que es moldeada por estas identidades.

En base a esta perspectiva teórica, el itinerario focaliza en el análisis de la identidad de género, estereotipos y roles, buscando desnaturalizar en los estudiantes las representaciones sociales construidas en torno a lo femenino y lo masculino que aparecen sedimentadas en juguetes, propagandas y producciones audiovisuales, gustos, preferencias, etcétera.

Las actividades imaginadas se desplegaron en tres escenarios: trabajo áulico en cada escuela, encuentro interinstitucional en la Reserva San Martín de la Ciudad de Córdoba y trabajo virtual en una plataforma digital, así como en el aula presencial. Los dos primeros escenarios implicaron intercambios sobre los contenidos de ESI entre docentes y estudiantes, y entre pares, de ambas escuelas, contenidos que luego fueron re-trabajados en el entorno virtual de la escuela que cuenta con equipamiento y recursos tecnológicos apropiados.

Se trató de una propuesta integrada entre las asignaturas Lengua, Inglés, Educación Tecnológica, en torno al contenido transversal de ESI, con el esfuerzo de vincular saberes que

suelen presentarse de modo altamente fragmentado en la educación secundaria, profesores que tienen tradiciones formativas diversas y una importante inversión de tiempo en las instituciones participantes, más allá de la carga horaria de cada asignatura.

Analizaremos a continuación cada escenario, poniendo el acento en las tres dimensiones de análisis anticipadas en este apartado.

Escenario 1: entrar en relación

Los primeros intercambios entre los estudiantes se establecen a través de “cartas de presentación”, que responden a una estructura con cuatro consignas. La carta podría considerarse un género discursivo en sentido amplio (Bajtin, 1982) que habilita una comunicación con el otro donde la impronta personal queda plasmada en el papel a través de diversos signos identitarios. La materialidad de la carta genera proximidad y deseo de encontrarse.



El ingreso a la intimidad de los estudiantes por la puesta en juego de este tipo de dispositivo es un asunto delicado desde el punto de vista pedagógico, en la medida en que, como Bernstein (1993) lo analiza, podría interpretarse como una “práctica pedagógica invisible”, con riesgos de no poder manejarse en sus efectos subjetivos. Advertidos de esta posible consecuencia, se consensuaron en ambas instituciones criterios para el tratamiento de las escrituras de las cartas, donde el punto de vista ético fue dominante.

Concluido el momento de las cartas, se incorpora en el itinerario la película “Home” y el cuento “La historia de Julia”, con una serie de consignas para su análisis.

Tanto la narrativa audiovisual como la literaria posibilitan la interpelación de las representaciones estudiantiles acerca de los estereotipos de género, abriéndose un campo de trabajo que tensiona ideas personales y sociales ampliamente difundidas entre los jóvenes.

Escenario 2: el encuentro

El equipo docente definió un ámbito “neutral” y al aire libre para realizar el encuentro entre ambas escuelas: la Reserva San Martín.

Las cartas siguieron operando como sostén de intercambios. Así, en las primeras actividades de juegos de reconocimiento mutuo, se fue construyendo un clima amistoso a través del recuerdo de los signos de identidad previamente compartidos. Se conformaron pequeños grupos de trabajo cuidando especialmente que participaran en ellos estudiantes de ambas escuelas.

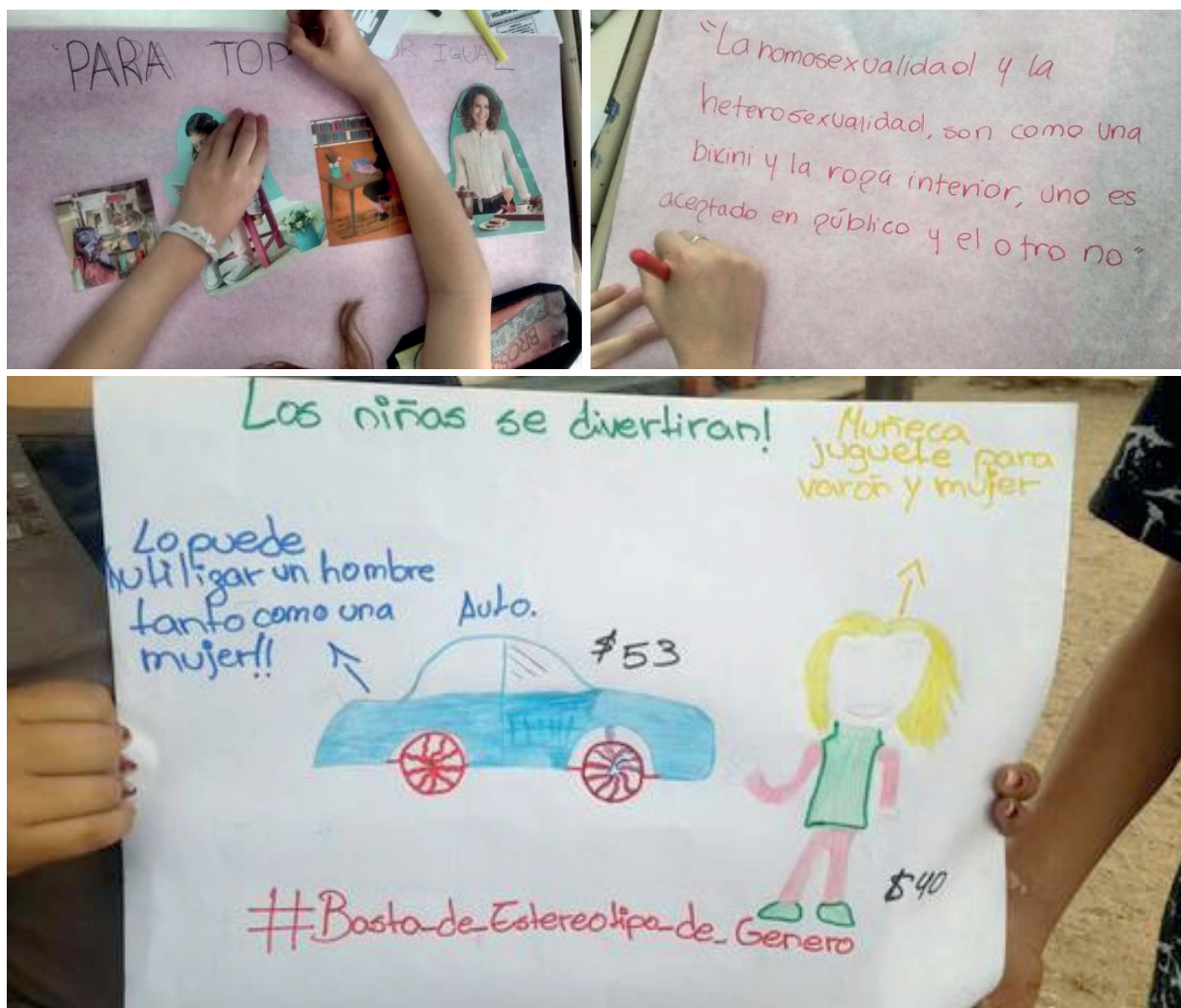


Publicidades e imágenes de juguetes infantiles disponibles en el mercado, se distribuyeron en soporte papel, y constituyeron los objetos de análisis de los estereotipos sociales. Cabe destacar que las consignas de debate –trabajadas de modo autoregulado– plantearon situaciones dilemáticas que dieron lugar, en general, a una abierta expresión de las posiciones personales sobre los problemas abordados.

En una instancia plenaria coordinada por los profesores se produjo un rico intercambio del análisis de cada grupo. Ello puso en evidencia la potencialidad de publicidades e imágenes de juguetes como soportes de sedimentos sociales para contribuir a una reflexión profunda de la complejidad en tratamiento.

Escenario 3: el post encuentro en la virtualidad y el aula presencial

Aunque de modo incipiente, el aula virtual creada a propósito del proyecto constituyó un entorno en el que circularon preguntas de los profesores, análisis de los estudiantes, lugar de repositorio de producciones y también registros fotográficos.



En este escenario pasa a ser dominante el papel que juegan los docentes de la asignatura educación tecnológica, quienes tienen un perfil formativo vinculado con el manejo de entornos y producciones digitales. En este sentido, se destaca el aporte de la virtualidad para articular intercambios, generar producciones autónomas y, en un futuro, habilitar interacciones en foros u otras formas de comunicación sincrónica y asincrónica.

Reflexiones finales

La investigación sobre experiencias de enseñanza, en este caso, ha implicado poner en diálogo tres dimensiones analíticas que expresan procesos de elaboración pedagógica altamente creativos, en su génesis y en su despliegue práctico.

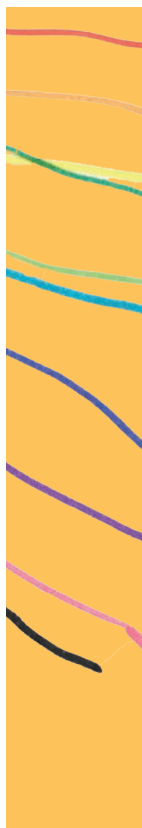
Se trata de proyectos colectivos que reclaman involucramiento personal, así como revisiones continuas que si bien sostienen las ideas originales, son permeables a modificaciones y hasta bifurcaciones del itinerario construido.

En estudios como el que nos ocupa es un desafío poner entre paréntesis los juicios de valor, y los propios estereotipos sobre la enseñanza, sobre los procesos de invención, sobre las características de los dispositivos y las materialidades sostén de actividad. Queda abierto el análisis pormenorizado de las producciones estudiantiles en esos marcos, que permitirá ahondar en los efectos subjetivos de este itinerario de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. & Coria, A. (2012). La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Philippe Meirieu. En: A. Furlán (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Alterman, N. & Coria, A. (Coord.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudio sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2003). *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Akal Universitaria.
- Beltrán Llavador, F. (2012) Disciplina y Convivencia escolar. En Furlán (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Burke, P. (2012) *Historia social del conocimiento. Vol II. De la Enciclopedia a la Wikipedia*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, B. C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chartier, R. (1999) *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En: L. Paquay; M. Altet; E. Charlier y P. Perrenoud (dir). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (Comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coria, A. (2014a). Clase Nro 1: La enseñanza: una práctica cultural. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Colaboración: Paula Basel y Mariana Palmero. Buenos Aires: MEN.

- Coria, A. (2014b). Clase Nro. 2: El camino de un maestro. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Colaboración: Paula Basel y Mariana Palmero. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Coria, A. (2014c). Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En E. Miranda, et al. (Comp.). *Formación de profesores, Sujetos y Prácticas Educativas* Córdoba: UNC. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP.
- Coria, A. & Basel, P. (2014). Clase Nro: 5. La clase vivida: encuentros, vaivenes, incertidumbre... Materia: Prácticas de Enseñanza con TIC. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: MEN.
- DeCerteau, M. (1996). *La invención del cotidiano, I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana/ITESO/CEMCA, México. Primera edición en francés, 1980. París: Gallimard.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Erickson, F. (1999). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En Velasco Maillo, H. M., García Castaño, F.J., Díaz de Rada, A. *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural, conceptos para el estudio de los libros escolares. En: L. Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, N° 3, noviembre de 2005, pp 12-29.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia cultural en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.



La evaluación de los aprendizajes en el inicio de la escuela secundaria: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos en el área de prácticas del lenguaje

Bárbara Briscioli¹
Silvina Cimolai²
Carolina Scavino³

Resumen

En el marco del proyecto PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes (dirigido por Flavia Terigi, con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento) nos hemos propuesto trabajar hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que pueden incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares.

A partir del análisis del uso y definición que hace el docente de las calificaciones en las instancias de evaluación orientadas a la certificación y el modo en que los alumnos construyen el sentido de la evaluación, buscaremos reflexionar sobre la relación entre certificar y calificar. Particularmente, abordaremos este

¹ Docente en la Cátedra de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA e Investigadora en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: bbriscioli@gmail.com

² Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Nacional de Luján. Investigadora en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: scimolai@campus.ungs.edu.ar

³ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo electrónico: cscavino@campus.ungs.edu.ar

análisis en el estudio de prácticas de evaluación de primer año en el área de Prácticas del Lenguaje. Para esto, expondremos la propuesta de evaluación del profesor, los criterios de corrección y el modo en que construye la calificación trimestral.

Escuela secundaria - evaluación de aprendizajes - certificación - calificación trimestral - Prácticas del Lenguaje

Learning assessment in the first year of secondary school: reflections about the certification of learning and the definition of the quarterly grades in three cases of the area of language practices

Abstract

The research project PICT 2014-0898: Primary/secondary and secondary/higher educational transitions: students' trajectories and learning assessment (directed by Flavia Terigi at the National University of General Sarmiento) aims to analyze variations in criteria and practices of assessment, marking and grading, and promotion to the next academic year across the different educational levels. One of the principal objectives of the research project is to hypothesize about how these aspects can affect students' trajectories in transitions between educational levels.

This paper focuses on part of the field work carried out in the first year of secondary school with regards to the subject Language Practice. It addresses professors' views about assessment, certification, scoring and grading through the analysis of the pedagogical and evaluation proposal of each professor, their scoring strategies and correction criteria, and the way in which they build the quarterly grade of each student.

Secondary school - learning assessment - certification of learning - quarterly grades - Language Practices

Presentación

En el marco del proyecto *PICT 2014-0898: Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes*, nos hemos propuesto trabajar, bajo la dirección de la investigadora responsable Dra. Flavia Terigi, en torno a una serie de hipótesis sobre criterios y prácticas de evaluación, calificación y promoción en los distintos niveles educativos que pueden incidir en las discontinuidades que se registran en las transiciones escolares. Durante el segundo semestre de 2016, se llevó a cabo la primera etapa del trabajo de campo en los primeros años de seis escuelas secundarias públicas de la región N° 9 del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, área de referencia de la

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Se realizaron entrevistas a directivos de los establecimientos, jefes de departamentos y profesores de áreas centrales del currículo (Matemática, Práctica del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), se llevaron a cabo observaciones de instancias de evaluación, devolución de evaluaciones y/o cierre de calificaciones y se recolectaron instrumentos de evaluación de cada profesor entrevistado. Por último, se realizaron entrevistas y encuestas a estudiantes de los cursos de los profesores que participaron en la investigación.

En este marco, entendemos a la evaluación como la emisión de juicios de valor respecto de algo que conlleva una toma de decisiones en función a la marcha de un proceso y progreso de eso que se evalúa (Camilloni, 1998). La evaluación educativa otorga al docente la autoridad para definir si sus alumnos han logrado aprender lo que la escuela establece como saberes culturalmente sancionados que deben ser transmitidos (Ravela, 2009). El saber dentro de la escuela se despliega en un tiempo específico (tiempo didáctico), bajo un modo de control sobre su adquisición y sobre la validación de haber alcanzado dicho saber por parte del aprendiz (Castorina y Sadovsky, 2016; Chevallard, 2013). Evaluar en el campo de la educación implica no solo certificar los aprendizajes logrados, sino que también incide en el modo de llevar a cabo la actividad de enseñanza. Esto define una doble función de la evaluación en el campo educativo: **Evaluar para el aprendizaje** (lo que se conoce como evaluación formativa), cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr; y **evaluar los aprendizajes** (lo que se conoce como evaluación para la certificación), cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante (Ravela, 2009).

Esta doble función se ejerce en simultáneo en la tarea de evaluar y muchas veces los procesos de **evaluación para el aprendizaje** pasan a segundo plano respecto de la necesidad de certificación que estructura al sistema educativo (Ravela, 2009; Anijovich y Cappelletti, 2017). Esta situación plantea varios interrogantes. Aquí recuperaremos uno de ellos: ¿Qué se certifica al momento de evaluar? Esta pregunta lleva a otro tema central del campo de la evaluación: la definición de la calificación. Camilloni (1998) señala que los sistemas de calificación y regímenes de promoción de los alumnos constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación, pero advierte sobre el efecto normativo que pueden ejercer sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la calificación pasa a constituirse en el determinante de las prácticas pedagógicas antes que la consecuencia de una serie de toma de decisiones sobre los objetivos del aprendizaje que se persiguen.

En este trabajo, nos interesa analizar con mayor detalle la función de la certificación en la evaluación, los modos de construcción de las calificaciones finales por parte del docente y los aspectos que tiene en cuenta para hacerlo. Nos interesa, además, analizar la certificación en relación a la calificación: describir de qué modo los docentes las vinculan, cómo se califica y qué se certifica, cómo relacionan la certificación con el reconocimiento de los aprendizajes

en los alumnos, qué comprenden de esto los alumnos, qué nos informan las calificaciones de las evaluaciones y específicamente qué le informan al alumno. Como es sabido, la evaluación se constituirá en una rica instancia para los alumnos en tanto sea clara y transparente (Remesal Ortiz, 2006; Anijovich y Cappelletti, 2017) y les permita ser un medio a través del cual reconocer lo que el docente valora respecto al saber a enseñar, así como dominar las reglas en el desempeño como estudiantes.

A partir del análisis del uso y definición que hace el docente de las calificaciones en las instancias de evaluación orientadas a la certificación, y el modo en que los alumnos construyen el sentido de la evaluación, buscaremos reflexionar sobre la relación entre certificar y calificar. Particularmente, abordaremos tres casos de prácticas de evaluación de primer año en el área de Prácticas del Lenguaje. Consideramos que se trata de una primera aproximación a un análisis mayor que nos proponemos en el proyecto de investigación en el cual estamos inscriptos, en tanto que, analizar lo que un docente sopesa en torno a lo que evalúa y cómo lo hace en primer año, nos permitirá posteriormente trabajar en diálogo con el estudio que estamos realizando en torno a la transición entre niveles educativos. Finalmente, y para cumplir con el propósito de este trabajo, buscaremos exponer la propuesta de evaluación del profesor, los criterios de corrección y el modo en que construye la calificación trimestral.

La evaluación en primer año del nivel secundario, su función de certificación y acreditación: un análisis de casos en el área de Prácticas del Lenguaje

Primer caso: Escuela secundaria de zona urbana y gestión estatal, de la localidad de Moreno, provincia de Buenos Aires

En este primer caso, sobre la propuesta de evaluación, la profesora comenta que desde un comienzo tiene en claro los momentos en que va a evaluar:

A medida que vamos aprendiendo algún tema, ... evalúo a ver si se entendió... si no evalúo no tengo forma de darme cuenta...

También comenta que les informa a sus alumnos que no habrá “pruebas sorpresa” y que les avisará con anticipación. Sin embargo, la modalidad de la evaluación, el carácter de la actividad y el diseño del instrumento pareciera ir definiéndolo sobre la marcha, ya que ni en la conversación ni en documentos compartidos se ha registrado una planificación previa de estas instancias. Respecto a la modalidad de la evaluación (individual o grupal), al momento de tomar la decisión busca contar con diferentes registros de la producción de los alumnos para evitar que “algunos trabajen y otros no”. Sobre el carácter de la actividad

(ejercicio, trabajo práctico, evaluación sumativa, etcétera), tiene en cuenta la naturaleza de los contenidos implicados y las “dificultades”⁴ que pueden presentar los alumnos:

... [Tomé una] evaluación con algo muy general (sobre el tema visto) para incluirlos porque había chicos que no me habían entregado los trabajos.

Finalmente, respecto al diseño de instrumentos específicos para una evaluación dice:

... Trato de que sea lo más sencilla y puntual de lo que yo quiero saber si quedó...

Se observa en la propuesta de evaluación una preocupación en torno a la inclusión de sus alumnos y sus esfuerzos por desplegar estrategias que se adapten a las características del alumnado. Aunque esta preocupación no se plantea explícitamente en la entrevista ni forma parte de anticipaciones para planificar su propuesta de evaluación.

Respecto a las instancias de corrección la docente dice:

No es que tomo una sola prueba. En este trimestre [segundo trimestre] hubo 4 trabajos prácticos, más la nota por las clases. Yo al finalizar las clases paso y corrijo, pongo una tilde, aunque sea para ver quién lo hizo, quién trabajó y quién no. Aunque no hayan terminado. Entonces ellos ya saben. Entonces es como un seguimiento que tengo...

Esto indica un trabajo de corrección y calificación permanente de la producción de sus alumnos, que luego registra en una planilla. En éstas utiliza calificación numérica (del 1 al 10), conceptual (bien, muy bien, regular, reescribir) para calificar el logro en los aprendizajes y marcas (puntitos, cruces, tildes, signo más, etcétera) para registrar el cumplimiento de los alumnos de las tareas en clase (por ejemplo: copiar en la carpeta). De este modo, la planilla además de ser un registro administrativo de su trabajo de corrección y calificación, le sirve para recordar el desempeño general del alumno:

Si hay algún alumno que en diferentes clases no lo tengo anotado es porque no trabajó y eso influye.

Para el cierre de notas del trimestre la docente se ajusta al Régimen Académico vigente (Res 587-DGCE, La Plata 22/3/2011) y define:

Una [nota] conceptual, tiene que ver con el trabajo en clases, conducta y entrega de trabajos... Otra nota tiene que ver... saco un promedio de todos los trabajos prácticos y actividades que me llevo... Y la otra es la nota de la evaluación escrita. Entre esas 3 notas, saco un promedio para el trimestre generalmente. La nota conceptual puede subir o bajar las notas que tengan de trabajo y evaluación...

⁴ Por dificultad no solo se está haciendo referencia a algún problema en torno al contenido a ser evaluado, sino a las pautas de trabajo que establece el profesor en el marco de la materia, por ejemplo: entregas de trabajos.

Interesa advertir que la “nota conceptual” pone en evidencia una operación no del todo clara, que realiza la docente en base a su planilla y respecto de las marcas que le advierten sobre el desempeño del alumno.

Por parte de los estudiantes, hemos podido constatar que éstos consideran que para aprobar la materia hay que tener “la carpeta completa y entregar los trabajos”, y a veces la conducta. Por otro lado, a pesar de que coinciden en que por lo general no estudian para las pruebas, la diferencia en el rendimiento se debería a “atributos personales” ya que algunos se acuerdan lo visto en clase, mientras otros dicen que “se olvidan”. Ambos consideran también que para estudiar para una prueba es necesario “repasar de la carpeta” y esto implica leer varias veces la carpeta. También observamos que no tienen una noción clara de cuándo y con qué criterios son calificados.

Segundo Caso: Escuela secundaria de zona urbana de gestión estatal, ubicada en el partido de Moreno, provincia de Buenos Aires

En este caso, la docente recurre a la realización de pruebas escritas (individuales y grupales) y a trabajos prácticos en el aula o domiciliarios (grupales) como forma de evaluar los aprendizajes. Estas instancias son calificadas con nota numérica. Asimismo, lleva un seguimiento de la realización diaria por cada estudiante de las actividades en el aula y en el hogar, en tanto considera que llevarlas a cabo contribuye al proceso de aprendizaje. La docente tiene un “lema de 4 verbos” que conversa en repetidas ocasiones con los estudiantes: “Prestar atención para entender, aprender y aprobar”. Este lema ilustra la inherente asociación que hay entre trabajo en clase, comprensión, aprendizaje y evaluación para la docente, en el que cada uno es consecuencia de lo anterior. Para la docente, un buen resultado en la evaluación da cuenta de que el alumno ha aprendido, se aprende como consecuencia de entender y se comprende cuando se presta atención. La docente no tiene predefinidos los momentos en que evaluará. Considera para ello los tiempos y ritmos de cada grupo, aunque se encuentra traccionada por los requisitos de cierre de cada trimestre. La docente decide que “es momento de evaluar” cuando observa que la mayoría del grupo está respondiendo de manera satisfactoria a las actividades que propone en el aula. Las consignas de las actividades de evaluación son para la docente “similares” a lo trabajado en clase previamente:

No es que yo trabajo una cosa y después le traigo un martes 13, algo totalmente diferente.

Para la construcción de la calificación trimestral, la docente suele contar con las calificaciones de una prueba individual, otra de a dos estudiantes y un trabajo práctico grupal en el aula. Considera estas calificaciones y adicionalmente tiene en cuenta el seguimiento de la realización de tareas en el hogar y actividades en clase por cada alumno. A partir de esto define una nota que llama “global”:

Hago una nota global y después a la hora de cerrar los promedios también tengo en cuenta lo que hicieron o no durante el trimestre, siempre.

No obstante, influyen otros aspectos en la decisión de la nota trimestral. Por ejemplo, la docente evita en algunos casos calificar con menos de 6 en el primer trimestre porque sabe que con esa calificación “sella” el destino del estudiante para toda la materia, y lo está enviando directamente a las comisiones evaluadoras. Por tal motivo, señala que la construcción de las calificaciones de trimestre las realiza “mágicamente”. Y agrega:

La diferencia, como les digo a ellos, entre un 6 y un 7 es que con uno aprobás y con otro no aprobás. ¿De qué me vale ponerte un 4, un 5, si en definitiva es un número y el hecho es el mismo, no estás aprobando? Entonces digo, si en el primer trimestre le pongo un 5, ya le obligo a que tenga que sacarse dos 8. Y si en el primer trimestre empezó así, salvo que exista magia, no se va a sacar esas notas. Entonces le pongo un 6 para que tenga la posibilidad, si quiere, si tiene voluntad de prender el motor (...). Y bueno, aquel que no hizo nada, sí le pongo un 5. Y es una nota global.

Explica que cuando se refiere a “los que no hacen nada” o “que no prenden el motor”, se trata de los estudiantes que no participan en las clases, que no hacen las actividades o que entregan las pruebas en blanco, “que ni siquiera intentan hacer algo”. Esta diferenciación impactará en la forma de calificar la producción de cada uno.

Porque una cosa son las limitaciones y otra cosa es el empeño y las ganas de salir adelante que le ponga. Hay muchos chicos que no tienen dificultades, pero eh... no sé... no aprenden porque no tienen la voluntad. Entonces les digo que prendan el motor. Y ellos me cargan y hacen ‘rum rum’ [risas].

Los estudiantes entrevistados señalan conocer claramente la regulación que indica que se deben tener al menos tres notas por trimestre. Asimismo, tienen mucha claridad acerca de qué calificación deberían obtener en el siguiente semestre de acuerdo a la calificación que obtuvieron en el anterior. Los alumnos entrevistados reconocen que las calificaciones que toma en cuenta la profesora provienen de las pruebas que fue tomando y del seguimiento de las tareas realizadas. No obstante, no logran enunciar con seguridad qué notas o aspectos tendrá en cuenta la docente para el cierre del tercer trimestre. Uno de los estudiantes tampoco tiene claro por qué terminó el segundo trimestre con una calificación de 6, aunque ha construido una hipótesis al respecto:

Eh... no sé. En una prueba tuve 7 y en otra tuve un 6 pero creo que charlé mucho (risas).

Por otra parte, consultado acerca de cómo aconsejaría a un estudiante que está empezando primer año para que le vaya bien en la materia de Prácticas del Lenguaje con esta profesora, un estudiante responde:

Que haga siempre la tarea porque la profe mide eso, si hiciste o no la tarea. Y también que trate de sacarse 7, 7 o más en las evaluaciones. Y que no te portes mal.

Tercer caso: Escuela secundaria de zona urbana de gestión estatal, ubicada en el partido de San Miguel, provincia de Buenos Aires

La docente de este caso brinda a principio de año una serie de pautas. En sus palabras:

Son criterios de evaluación, pero no está puesto el acento en el contenido, sino en lo que yo espero de ellos: tener una carpeta completa y prolija, entregar los trabajos en tiempo y forma, que las evaluaciones se van a avisar con anticipación, pero precisamente por eso no tienen recuperatorio. Es decir, yo les aviso: “Vos estudiá para tal fecha”; después no me vengas a decir: “Ah, para esa fecha no estudié” (...) Yo te avisé con tiempo. Todo eso está pautado de antemano (...) Si no vienen tienen que traer justificativo la clase siguiente.

Según comentó, se avisa por cuaderno la fecha y el detalle de los temas de cada evaluación. Además, toma dos pruebas por trimestre.

El que está atento a cómo va transcurriendo el trimestre, sabe que, más o menos, al promedio del trimestre, tiene una y cuando termina el trimestre, tienen otra.

Resulta interesante que considere que los estudiantes que están atentos podrían reconocer cuándo es el momento de la instancia de evaluación. Y agrega:

Me pasa, bastante seguido, que en esta semana, por ejemplo, que cierra el trimestre, tienen pruebas de todo. (...) La mía ya está anticipada, saben que van a tener una prueba... Que van poniendo los temas y que, en determinado momento, va a haber una evaluación. Y bueno, no, no se quejan por eso (risas).

Aquí se termina de comprender que la docente está bastante centrada en el desarrollo de su clase y que tiene poca conciencia de las condiciones de cursada y de la realidad y percepciones de los estudiantes. Con el solo hecho de avisar pareciera desligarse de toda responsabilidad por la “superposición” de pruebas, sin ofertar otras posibilidades para enfrentar la situación, cuando podría optar por evaluar en otro momento.

Por otra parte, las evaluaciones son presenciales, escritas e individuales, “con carpeta a la vista, es decir, ellos tienen la opción de consultar lo teórico”. Al mismo tiempo, la docente dice:

[Evalúo] clase por clase. Es decir, ellos tienen tres notas, dos de evaluaciones, y después todas las clases (...) les doy una ejercitación y ellos me la entregan (...) Se los corrijo clase a clase y se los devuelvo. Y todo eso representa una nota para ellos. Sería la tercera nota.

De este modo, lleva un registro minucioso del trabajo individual en una planilla de seguimiento, que inclusive habilita la posibilidad de que las/os alumnos/as vayan consultando por su situación a lo largo de la cursada.

Con respecto a la corrección de las dos instancias de evaluación utiliza una grilla:

Porque si no me olvido (...) porque, a veces, corrijo en dos días distintos y no me acuerdo cuánto valoricé cada punto. Entonces, para que después no vengan a quejarse “a él le puso 5 a mí 5.50”, cada cosa va con su puntaje digamos y me ajusto a eso... (...) por una cuestión... de no olvidarme yo por dónde iba. (...) Ya te digo, las quiero corregir todas, no estar toda la mañana corrigiendo, entonces... sigo el esquema, si le da 6.50, 6.50, listo.

Y lo justifica argumentando que:

Con el adolescente hay que ser muy justo en lo que se les dice, muy exacto, muy preciso en lo que se les dice y no cambiar sobre la marcha, porque enseguida lo hacen notar... Entonces, si yo me contradigo... enseguida lo notan. Entonces no me contradigo [risas].

De todos modos, si bien para calificar cada prueba sostiene la nota que “objetivamente” da por resultado y no “redondea” en ese momento, al final del trimestre reconoce cierta flexibilidad:

(...) para cerrar la calificación me pongo un poco más flexible. Porque, a veces, da pena un chico que es buen alumno, que trabaja en clase, le va mal en las pruebas... Y trato de favorecerlo, pero vuelvo a repetir, cuando tengo, ya, las herramientas de cómo, con qué lo voy a valorar... (...) cuando termina el trimestre, si ellos se sacaron 6.50 es 7.

Ahora bien, cuando se le consultó por los estudiantes que están en riesgo de desaprobación, asumió que “depende de cuánto le falte para el bendito 7”, les hace algún trabajo de recuperatorio o de compensación

como para cerrarles una buena nota y que no tengan que andar, a último momento, preocupándose por qué el promedio no les da. (...) Ellos son de fijarse mucho en el número y, a mí, me interesa, más que nada, esa evolución que ellos tienen.

En este caso, vuelve a insistir que les da la oportunidad a “los chicos que efectivamente, se portan bien”. Y agrega que:

...en realidad, es eso, recuperar ese cachito que le falta para aprobar. Pero, en ese caso, depende siempre de ellos. Es decir, yo te tomo recuperatorio, pero vos tenés que hacerlo. Estudiar. (...) Me ha pasado de chicos que le da, antes cuando era más exacto, 6.66 y de la dirección me marcaban, 6.66 está desaprobado, entonces yo, viendo eso, antes, no cuando le tengo que poner el promedio, un poquito antes, principio de noviembre, mediados... les digo: “Estás ahí y yo no puedo hacer magia, si el promedio no te da, no

te puedo ayudar. Entonces te doy un trabajo antes”. Les he dado esa opción y no hay respuesta... Es como que a ellos no les importa. Como que me ponen a prueba, también a mí, es decir, a ver si es cierto que me vas a poner 6.66.

Como se infiere de estos dichos, más allá del acompañamiento brindado y de la voluntad de aprobación de los docentes, hay una expectativa de involucramiento de parte de los estudiantes, que desde ya se vuelve difícil de ponderar. En esta línea, la profesora sostiene que “la realidad es que un alumno se lleva la materia cuando no hizo nada durante el año”. Sería interesante ver si este supuesto de los docentes funciona a la inversa, es decir, si hacer las actividades implica en todos los casos la aprobación.

Algunas reflexiones que emergen del análisis

A lo largo del trabajo hemos podido exponer una variedad de casos respecto a las propuestas de evaluación y los criterios para la corrección y calificación de las producciones de los estudiantes y cierre de notas, por parte de docentes del área de Práctica del Lenguaje en aulas de primer año del nivel secundario, así como las percepciones que los estudiantes tienen de este proceso. A partir del recorrido realizado hemos podido identificar algunos aspectos interesantes.

En la construcción de la calificación se juega no solo la evaluación de los aprendizajes en torno a los contenidos, sino también el cumplimiento del alumno de las actividades y propuestas del docente en clase, como las formas de convivencia y comportamiento social. La calificación reúne una serie de criterios de evaluación que exceden la construcción y dominio de los objetos de conocimiento y, en algunos casos, resulta complejo dilucidar los diversos aspectos que se conjugan para su definición. Los cierres de nota de trimestre son instancias donde la función de certificación de la evaluación se vuelve central en la organización de los criterios y decisiones que toman los profesores. En los casos analizados en esta investigación se evidencia cómo el establecimiento en el Régimen Académico de, al menos, tres calificaciones para el cierre de trimestre tracciona de manera clara la planificación y organización de la evaluación en cada asignatura. Los docentes entrevistados toman decisiones desde el inicio del año acerca de qué actividades considerarán como instrumentos que cumplirán la función de certificación al cierre del trimestre, y establecen criterios propios acerca de cómo construir las tres calificaciones solicitadas. Así, por un lado, en todos los casos, consideran las calificaciones que han ido otorgando a las pruebas y trabajos prácticos que realizan los estudiantes, aunque en algunos casos ciertas evaluaciones son jerarquizadas por sobre otras en la construcción del promedio (algunas veces de manera explícita y otras no). Por otro lado, todos los docentes consideran el seguimiento de las actividades diarias y/o conductas esperadas del alumno para definir la calificación, resultando a veces en una nota individual que se promedia con las otras y en otras ocasiones siendo una variable que “subirá” o “bajará” la calificación construida de los resultados de las evaluaciones. Resulta, además, significativo

señalar los múltiples ejemplos mostrados, en los que la calificación trimestral resultante no siempre es un promedio de las calificaciones que el docente ha decidido considerar.

Se observa entonces cómo la calificación trimestral está compuesta por lo que consideran evidencias acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes (los resultados en las pruebas), las consideraciones acerca de cómo esa calificación afectará la posibilidad de acreditar la materia, y las valoraciones acerca del desempeño de ciertos aspectos del oficio de alumno. Con respecto a esto último, en tanto se aprendería “haciendo” las actividades que el docente propone (y por ello tanto preocupa a los docentes aquellos que “no hacen nada”), la construcción de la nota trimestral juega entre lo que se “ha aprendido” y lo que los estudiantes “han hecho” para aprender o para facilitar el trabajo en el aula. Los estudiantes parecen comprender esta dualidad, y desarrollan estrategias para identificar los aspectos del oficio de alumno que cada profesor considerará para certificar sus aprendizajes. Así, por ejemplo, hemos visto que los estudiantes construyen hipótesis (a partir de enunciados más o menos explícitos por parte de los docentes) acerca de lo que el docente tomará en cuenta para la calificación trimestral y el grado de influencia que cada aspecto tendrá en la conformación de dicha calificación. En el caso de los estudiantes considerados en esta ponencia, reconocen que se certificarán acciones como el entregar los trabajos prácticos, tener la carpeta completa, o “no portarse mal o no hablar mucho”. Resultará aquí con potencial la comparación de la perspectiva de estos estudiantes comenzando el primer año de la escuela secundaria con las estrategias e interpretaciones que ponen en acto estudiantes de los últimos años del nivel secundario.

Por otro lado, el análisis de la propuesta de evaluación de los docentes y las decisiones que toman respecto de la calificación del trimestre, permite desplegar en algunos casos la preocupación por las “diferencias y pluralidad que hay en el aula”. Es decir, el docente busca de algún modo con sus propuestas adaptarse y generar condiciones para dar lugar a la inclusión en las aulas. Lo que llama la atención es que estas propuestas no parecen estar planificadas ni previstas, sino que las van enfrentando en el quehacer cotidiano y lo resuelven con actividades, en algunos casos improvisadas, que en cierto modo van desdibujando el sentido de la evaluación y con ello lo que consideramos una sistemática dilución de los contenidos al momento de la certificación (Scavino, Briscioli & Terigi, 2017). En relación con lo anterior, la calificación se torna en el objetivo prioritario de la certificación, se busca llegar a la nota por diversos caminos que, al no estar planificados e inscriptos en un proyecto de enseñanza y aprendizaje, terminan convirtiéndose en transacciones de cumplimiento. En este punto, resulta problemático cómo se procesa la continuidad de las trayectorias, en particular en el inicio de la escuela secundaria, en términos de progresión por el sistema escolar, planteando inquietudes acerca de los aprendizajes realizados y las trayectorias formativas.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad* (1era. ed.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camilloni; S. Celman; E. Litwin & M.C. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133–176). Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Castorina, J. A. & Sadovsky, P. (2016). *El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizajes escolares*. Documento interno UNIPE. Buenos Aires, Argentina.
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1).
- Remesal Ortiz, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y alumnos*. (Tesis doctoral) Universidad de Barcelona.
- Scavino, C.; Briscioli, B. & Terigi, F. (2017). *Análisis de la evaluación de aprendizajes en el inicio de la educación secundaria: condiciones institucionales y criterios pedagógicos y didácticos*. Ponencia presentada en la II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia, Gral. Pico, La Pampa. Argentina.

Trabajo didáctico en la escuela secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales

Octavio Falconi¹
María Eugenia Danieli²
Sofía López³

Resumen

Desde una perspectiva cualitativa, se abordan las clases de tres profesores del ciclo básico de la escuela secundaria que enseñan en asignaturas donde los contenidos se encuentran organizados en torno a ejes relacionales, según la prescripción de los diseños curriculares jurisdiccionales de Córdoba. El análisis indaga cómo en sus construcciones metodológicas ponen en relación trayectorias formativas y enfoques de los contenidos con la utilización de diversas tecnologías disponibles en el ámbito escolar, y cómo los usos y modos de gestionar la materialidad de artefactos y herramientas didácticas e, incluso, los significados que éstos últimos portan, condicionan y/o habilitan ciertas formas de transmisión de los saberes. En esta exploración reconocemos recurrencias y algunas divergencias que se vinculan con la forma de presentar y tratar los contenidos en estas asignaturas que asumen sentidos valorativos y pragmáticos, con una impronta informativa, a la vez que orientan la selección de ciertos artefactos y herramientas para el trabajo escolar. Al mismo tiempo, estos recursos disponibles contribuyen a consolidar ese tipo de trabajo con el

¹ Doctor e Investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: octaviofalconi@gmail.com

² Magister e investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: meugeniadanieli@gmail.com

³ Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Córdoba, Argentina. CE: msofilopez87@gmail.com

conocimiento. El entramado de estos elementos o rasgos configuran un dispositivo didáctico-pedagógico en el marco de las tradiciones, la organización y la dinámica del trabajo escolar en el nivel medio.

Trabajo de enseñar - escuela secundaria - artefactos didácticos - integración curricular - dispositivos escolares

Didactic work in the secondary school: link between contents and materialities in subjects with relational axes

Abstract

This paper reviews our qualitative analysis of the classes given by three teachers at the basic cycle in secondary school. The contents of the taught curricular units are prescribed by the jurisdictional curricular designs of Córdoba and organized around relational axes. The investigation inquires into how in their methodological constructs the teachers relate educational paths and approaches to content with the use of various technologies available in the school environment, and how the uses and ways of managing the materiality of didactic artifacts and tools, and even their implied meanings, tend to condition and/or enable certain forms of transmission of knowledge. Through this first exploration, we have recognized some recurrences and discrepancies in the classes observed, which are linked to the fact that the way of presenting and treating the contents in these subjects would assume evaluative and pragmatic senses, with an informative imprint, while at the same time would guide the selection of certain devices and tools for use in the classroom. In turn, the available artifacts and tools contribute to consolidating this type of work with knowledge. The interweaving of these elements/features makes up a didactic-pedagogical devices or mechanisms (dispositifs) within the framework of traditions, organizations and dynamics of school work at the secondary education level.

Work of teaching - secondary schools - artifacts didactic - integrated curriculum - school dispositifs

Presentación

El objetivo del presente trabajo es acercarnos desde una mirada didáctica a diferentes experiencias de enseñanza en una escuela secundaria (ES) de Córdoba capital, entendiendo que en la transmisión del saber en las aulas se juegan decisiones materiales, a la vez que aspectos institucionales y subjetivos. Desde dicho enfoque, nos proponemos identificar invenciones docentes (Meirieu, 2001), recursos materiales que se ponen en juego (virtuales y no virtuales) y prácticas que se despliegan en las aulas.

Se describen analíticamente algunos criterios didácticos que orientan las decisiones de los docentes en sus “construcciones metodológicas” (Edelstein y Coria, 1995) en las situaciones áulicas, orientados por los siguientes interrogantes: cómo y por qué definen los artefactos y recursos a utilizar en clases,⁴ cómo utilizan diversas tecnologías y cómo dichos usos y modos de gestionar estos elementos inciden en las formas de presentación, organización y apropiación de los contenidos.

Una hipótesis que orienta el estudio propone que el modo de organizar y presentar los contenidos en unidades curriculares con algún grado de integración habilitaría un tratamiento diferente de los saberes, centralmente porque la prescripción del diseño curricular jurisdiccional dispone y promueve, en sus orientaciones didácticas, una organización en subejos problemáticos y con desarrollos por medio de proyectos, talleres o seminarios. Por otra parte, consideramos que las prácticas de enseñanza están orientadas por las tradiciones de trabajo docente y por las condiciones materiales y simbólicas de la forma escolar de la ES (currículum colección, fragmentación de horarios de trabajo, temporalidades fuertemente establecidas por etapas y cierre de calificaciones –trimestralización, grupos-clase numerosos, condiciones de infraestructura y recursos disponibles, entre otros) como así también por el uso de ciertos artefactos y herramientas didácticas. Así, consideramos que temas transversales como Ciudadanía y Participación (CP) y Formación para la Vida y el Trabajo (FVT) habilitan múltiples planos de análisis de las construcciones metodológicas, porque en torno a ellos es también posible identificar continuidades y/o discontinuidades entre las políticas curriculares y las prácticas de enseñanza.⁵

El diseño teórico-metodológico se enmarca en un enfoque cualitativo. La estrategia de recolección de datos implicó la observación de una o dos clases en cada uno de los espacios elegidos y conversaciones previas y posteriores a ellas con los docentes a cargo. Los objetivos que nos proponemos consisten en caracterizar el uso de viejas y nuevas tecnologías en experiencias de enseñanza, comprender las dinámicas y los sentidos que los profesores desarrollan con las tecnologías que seleccionan para sus propuestas de enseñanza y el modo en que éstas se articulan con otras decisiones didácticas; la manera en que estudiantes y

⁴ La noción de “artefacto” es recuperada de Michel Cole (1990) que lo define como “...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva” (p. 136). Los artefactos son “...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales” (pp. 114-123). En este sentido, diferenciaremos recursos y herramientas (fotocopias, películas, videos, celulares, notebook, entre otros) en tanto auxiliares de los artefactos (carpetas, cuadernillos, entre otros). La distinción analítica está dada por su uso y centralidad en el funcionamiento de los dispositivos didáctico-pedagógicos. Puede encontrarse un desarrollo más amplio de la noción de artefacto y su vinculación con el funcionamiento de dispositivos didáctico-pedagógicos en Falconi (2019, 2016).

⁵ Ambas asignaturas son de reciente creación en el diseño curricular de la Provincia de Córdoba. A partir del 2010 son incluidas como parte de un proceso de cambio en la oferta de enseñanza para el nivel. La asignatura Ciudadanía y Participación se encuentra en 1.er y 2.do año del ciclo básico y en cada uno de los años escolares tiene asignadas tres horas cátedras (3 HsC), respectivamente, que equivalen a un módulo de 80 minutos, más medio módulo de 40 minutos. Por otro lado, Formación para la Vida y el Trabajo constituye un trayecto curricular que se inicia en el 3er año del ciclo básico (con el eje Sujetos, contextos, inclusión) y continua en el 4to, 5to y 6to del ciclo orientado.

docentes las utilizan efectivamente así como las mediaciones que las mismas establecen en los procesos de enseñar y aprender; y reconstruir las formas de presentación y organización de los contenidos que se objetivan en y a partir de las gestiones y los usos de artefactos y herramientas para la enseñanza.

El análisis de las construcciones metodológicas de las clases de los profesores se organiza en el cruce de las dimensiones que se desarrollan en los siguientes apartados. Dimensiones que consideramos como rasgos centrales de un **dispositivo didáctico-pedagógico** que parece consolidarse en las formas del tratamiento del contenido y en el uso de algunos recursos materiales de la ES, y que, en los casos analizados, mínimamente adquiere alguna particularidad en asignaturas con ejes relacionales.

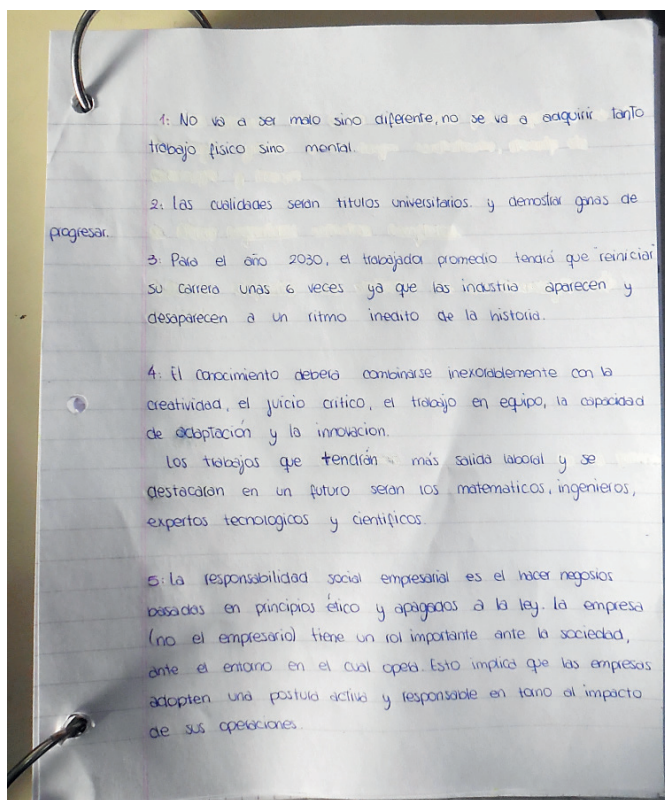
El uso de los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula

Un primer aspecto a destacar para comprender las opciones de los docentes con el uso de los materiales para el trabajo escolar se vincula con la disponibilidad y factibilidad de su gestión antes y durante la clase en función de resolver el “orden regulativo” y el “orden instruccional” dentro del aula (Bernstein, 1988).⁶ Al respecto, uno de los profesores señala:

Si les dejo la fotocopia en la fotocopidora después llega el momento de la clase y te dicen ‘ah, no la compré’, ‘Ah, no traje plata ¿puedo ir después?’. ¡Entonces, ‘No!’ Yo les llevo el material. A lo sumo sino cobro, pierdo yo, pero ellos no pierden de trabajar.

La fotocopia suministrada por el docente incluye una guía de preguntas para ser contestada en la carpeta de los alumnos (cuyas respuestas son idénticas en varias de las carpetas recolectadas).

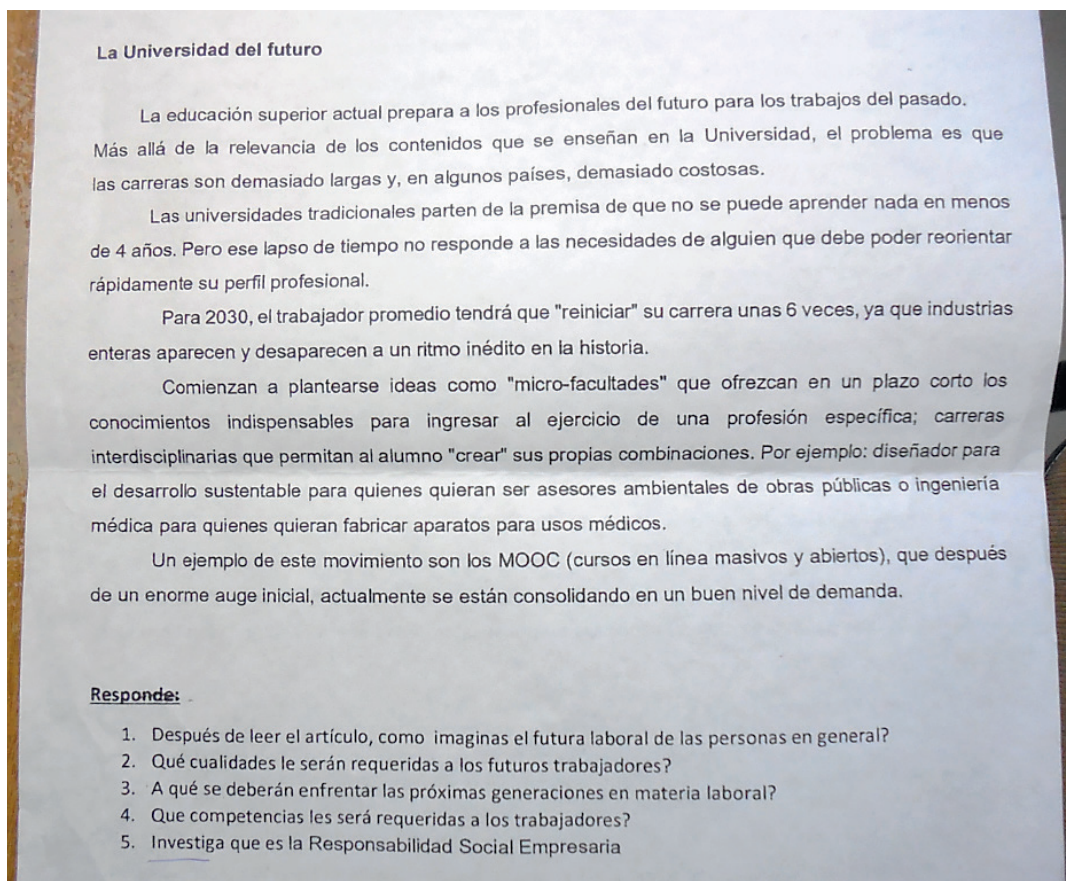
En esta dinámica de gestión de los sujetos y los recursos, en algunos casos, la opción por qué materiales



⁶ Basil Bernstein analiza dos órdenes constitutivos de los procesos de transmisión educativa: uno “regulativo” y otro “instruccional”. Al respecto señala “...las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental tiene que ver con la adquisición de destrezas específicas y (...) habilidades... y el orden de expresión [regulativo] pretende transmitir una imagen de conducta, carácter y modales...” (1988, p. 38). Ambos órdenes están estrechamente relacionados y sólo son escindibles analíticamente.

utilizar orienta el modo de agrupar a los alumnos en la clase, para que comiencen a trabajar sin tener que modificar la forma en que ya están ordenados en el aula en tres filas con dos bancos contiguos:

siempre trabajan de a dos para que no se haga mucho lío.



Otro docente de FVT de 3.ro utiliza la observación de una película en una de las clases registradas. No obstante, como manifiesta, el uso de ese recurso es una excepción: "...porque siempre íbamos al texto: 'busquen en el texto'". En general, la herramienta didáctica que porta información es una selección de fotocopias del libro de texto que utiliza junto con otra herramienta omnipresente como son las "guías de trabajo":

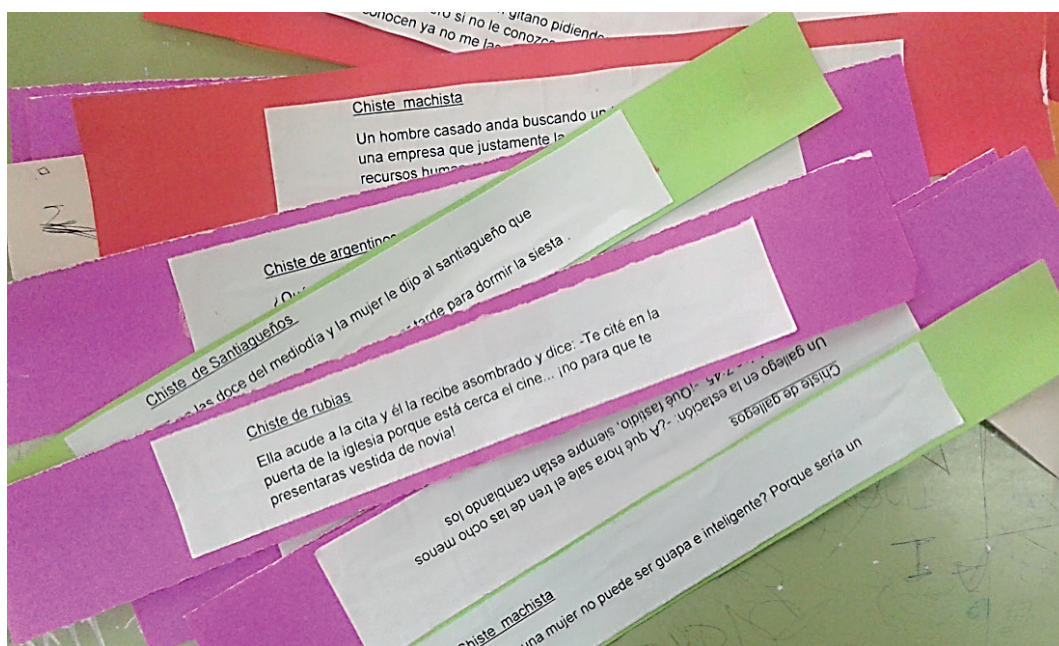
los chicos ya tienen un material bibliográfico que vamos leyendo y vamos haciendo actividades durante la clase..., sacamos nosotros copias y le damos a los chicos de lo que realmente nos interesa, recortamos y armamos nuestro propio apunte como para que sea lo más específico y no se extienda el tema.⁷

Estos artefactos y herramientas "tradicionales" ordenan y buscan promover la productividad de los alumnos con las tareas para que posteriormente puedan ser evaluados:

⁷ Un análisis acerca de los usos de "cuadernillos" por docentes de ES se puede ampliar en Falconi (2018).

*...al no contar acá con recursos [informáticos] tengo que volver a lo **tradicional**. Y los chicos trabajan y por ahí, cuando se ponen muy hiperquinéticos en la última hora, que es desde las doce hasta la una y media, la opción que me queda es: 'Me llevo la actividad'. Y los chicos cumplen, en su mayoría cumplen...*

Algo similar sucede con el recurso que elige la docente de CP (1.er año) para “hacer hacer” la actividad académica en tanto una herramienta didáctica “efectiva” para abordar el contenido y gestionar la vida en el aula. La profesora arma una serie de pequeñas cartulinas que contienen un “chiste”, las cuales son el soporte material y simbólico para presentar y hacer circular el contenido:



Al respecto, la docente de CP manifiesta el sentido del armado de este recurso, junto con el uso del pizarrón y la carpeta, para dar un orden de trabajo al grupo-clase:

...breve la introducción, tampoco escuchan mucho, no se les puede hablar mucho porque interrumpen, hablan, es como que hay que dar así un concepto fundamental y bueno a partir de ahí trato de darles actividades que ellos hagan (...). En este grupo muchas veces escribo en el pizarrón las ideas fundamentales como para que les quede bien en la carpeta y lo estudien y el concepto quede claro.

Asimismo, recurre a materiales que promuevan el involucramiento de sus alumnos en las tareas: “Por ahí les traigo alguna historieta para completar, papelitos de colores para dividir los grupos, fotocopias...”. Al respecto, manifiesta acerca de la elección del recurso de los chistes: “...uno cree que les puede gustar y que por ahí se pueden interesar...”. En tanto que considera que el humor como género discursivo posee una función didáctica estratégica.

Los docentes señalan que recurren poco al uso de artefactos con nuevas tecnologías debido a las dificultades que acarrearán y, en consecuencia, el riesgo que ello tiene de

entorpecer el desarrollo de las actividades. Tanto profesores como alumnos manifiestan que las netbooks están descompuestas, no hay conectividad o no tienen “paquete de datos” en sus teléfonos móviles. Por lo tanto, aseguran la tarea con los textos impresos (que la mayoría de las veces son provistos por ellos mismos a los alumnos), junto con la infaltable carpeta. Una vía regia para hacer un uso maximizado del tiempo escolar, haciendo las tareas clase a clase, en un orden de trabajo que está direccionado por una secuencia continua y sumativa de los contenidos organizados en los programas de las asignaturas.

Una perspectiva valorativa en el tratamiento de los contenidos

Una recurrencia encontrada en las clases de estos profesores es abordar los contenidos desde una transmisión centrada en valores, aunque con matices según se trate de FVT o de CP. Para uno de los docentes de FVT la transmisión de valores sería un punto nodal de la asignatura; algo que no se correspondería con las intencionalidades y contenidos propuestos desde el diseño curricular. En las clases observadas, aborda la temática “Educación y trabajo”. Al respecto, señala que persigue como objetivo: “Obtener valores y valorar la educación para lograr un trabajo”. En la primera clase, la tarea consiste en una lectura en voz alta por parte de diferentes alumnos de fragmentos del apunte, con intercambios y ejemplificaciones, sobre actitudes y habilidades importantes para acceder a un trabajo y conservarlo, cerrando con una actividad que solicita identificar, en los ejemplos dados, algunas aptitudes y/o actitudes para el trabajo. En el encuentro siguiente, la estrategia de tratamiento de los saberes consiste en mirar la película *Manos milagrosas* y, posteriormente, hacer su análisis desde una articulación entre conceptos-ejemplos. De este modo, la película se presenta como fuente de contenido y comprensión (Litwin, 2008); sin dejar de lado que la selección del recurso responde, a su vez, a la intención de compartir con los estudiantes una producción que según la docente tiene valor emocional y un mensaje moral desde una manera de pensar un proyecto de vida donde se destaca la valoración positiva de la educación y el apoyo familiar.

Por su parte, otro docente de FVT se encuentra desarrollando la temática de Educación, Nuevas Tecnologías y Mundo del trabajo, con el objetivo de trabajar “los nuevos empleos con las nuevas tecnologías... cómo se deberían preparar con una mirada hacia el futuro”. El texto que entrega en clase se denomina *Nuevas profesiones y competencias necesarias para tener éxito en el mundo del trabajo*. Como refiere en las entrevistas, busca

[desarrollar] *la actitud, aptitud, la responsabilidad, son valores ¿no?, la perseverancia y cómo se pueden lograr objetivos siempre que uno se lo proponga...*

De forma articulada, los datos parecen indicar que la manera de abordar y trabajar los contenidos y los recursos busca también abonar y reforzar con esos valores la formación de un tipo de “oficio de alumno” (Perrenoud, 2006). Al respecto, como expresa uno de estos docentes comparando desempeños de sus estudiantes:

...este otro chico, están rehaciendo porque no habían cumplido con la consigna. Entonces cuando ellos me lo presentan: - ¿La consigna cuál era? Me contestan - 'Ah, pero no entendí', - ¿Seguro que no entendiste? Y le digo: 'Hace un mes que te di este trabajo'

Ante estos indicadores, podemos expresar que el uso de las materialidades, los modos de agrupar y hacer trabajar a los alumnos, junto con el enfoque optado para abordar los contenidos, buscan transmitir una concepción de sí mismo como estudiantes que se ligaría con una concepción del trabajo y con una imagen como futuros trabajadores.

Por su parte, la docente de CP de 1.er año, plantea algún contrapunto con el recurso didáctico que utiliza con este modo de abordar los contenidos. La consigna que elabora es “Leer el chiste e identificar cuál es el estereotipo que está sosteniendo esa idea”. En la tarea, reconocemos una intencionalidad de desarrollar un concepto para problematizar algunas nociones presentes en la vida cotidiana. Así, en un primer momento de la clase desarrolla brevemente la definición de “estereotipo” y registra algunas ideas en el pizarrón:

Estereotipo es una imagen aceptada comúnmente por un grupo sociedad - Constituye una imagen mental acerca de un aspecto de [un individuo] o grupo social Ej. Si usas zapatillas de Marca tenés más status / Muestran una imagen distorsionada de la realidad.

En un segundo momento, los estudiantes realizan la actividad. Leen el chiste en voz alta e intentan responder a la consigna. La profesora orienta a través de preguntas para ayudar a una comprensión más profunda del concepto y va registrando en el pizarrón: “Los santiagueños son vagos / Los gitanos no son honestos / Los argentinos son agrandados”. La propuesta con el uso de las materialidades, las actividades y la perspectiva de las consignas no intentan imponer un sentido valorativo, sino que los alumnos puedan poner en cuestión y dialogar con sus significados culturales y experienciales que portan, provenientes del mundo social.

El modo informativo de los contenidos y las tecnologías utilizadas

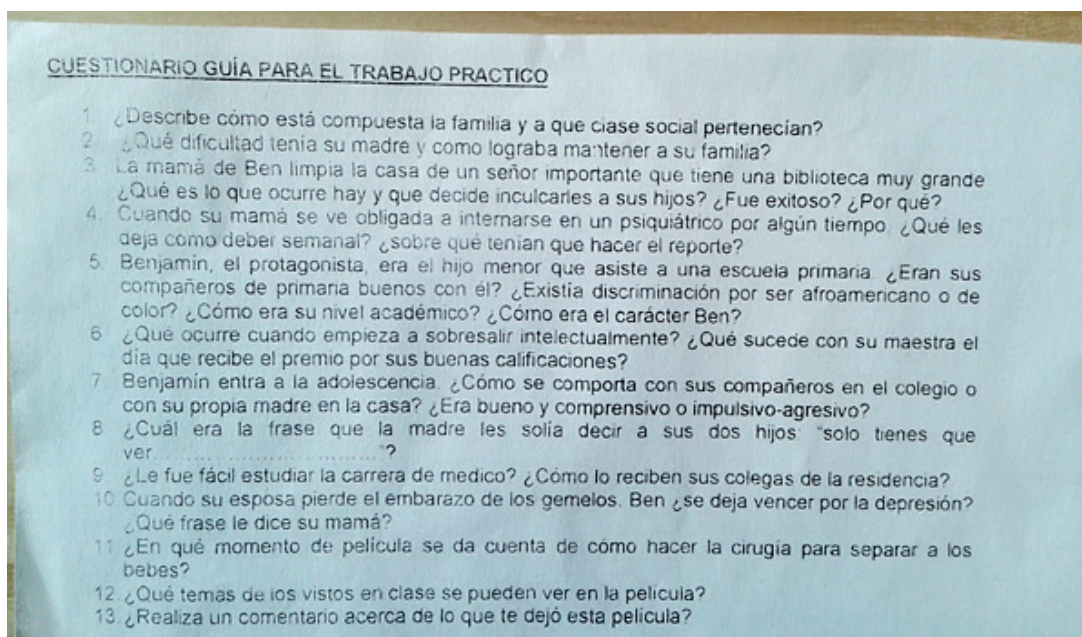
En las construcciones metodológicas relevadas, se puede reconstruir una manera de tratamiento del contenido con los artefactos que consiste en identificar la información en un recurso y copiarla en la carpeta, orientada por la resolución de una guía de actividades. Si bien se espera que el trabajo con dichos artefactos opere en tanto mediación para la transformación de esa información en conocimiento, el tipo de actividad cognitiva propuesto no estaría facilitando su logro.

Esto nos remite a las tensiones entre información y conocimiento en las prácticas de enseñanza, que ya han analizado otros autores (Litwin, Maggio y Lipsman, 2005). En esta línea, podemos caracterizar como información a aquello a lo que se accede consultando las fuentes y que puede resultar valioso posteriormente si se transforma, se contextualiza, se reelabora y construye conocimiento. Este último implica al sujeto, en su acción, en sus decisiones y reelaboraciones. Por otra parte, dado que la información puede ser transmitida

como está, debe ser registrada, sintetizada, transcrita, pero no opera como un saber para reflexionar acerca de la práctica.

En un caso de FVT de 3.ro, el docente suministra una fotocopia de un texto recuperado de Internet, acompañado de la guía de trabajo con cinco consignas (ver imagen más arriba). Las primeras cuatro solicitan una transcripción textual en las respuestas y una quinta que requiere búsqueda de información por fuera del texto entregado (“Investiga qué es la Responsabilidad Social Empresaria”). Inicialmente, se expresaron dificultades para resolver esta última tarea por no contar con acceso a Internet; pero luego, un estudiante obtuvo la respuesta con su celular y se las pasó al resto de sus compañeros. En conjunto, estas consignas configuran una dinámica didáctica en la cual los alumnos identifican las respuestas en la fuente de información (apunte o Internet) y las transcriben literalmente a sus carpetas. El resultado es que todos cuentan con las mismas respuestas. En esta dinámica, el profesor o un compañero opera sólo como ayuda para identificar en qué lugar se encuentra la respuesta y se observa una preocupación por el registro de información, más que por la construcción de conocimiento significativo. Identificar la información para registrarla remite a un modo de pensar el conocimiento como objeto estático y estandarizable, que basta con reproducirlo o copiarlo. Allí la escuela, y el aula particularmente, operan como “máquina de estandarización” de prácticas cognitivas que asocian conocer a reproducir de manera uniforme una información que se presenta como verdad objetiva (Najmanovich, 2009).

Otro aspecto propio del modo de trabajo observado, destaca la importancia de completar la carpeta. Gesto que los alumnos ya tienen incorporado en su oficio de estudiantes de la ES. En la mayoría de los casos, el completamiento está vinculado con un modo de trabajar en clase, estudiar y evaluar. Tal como observamos en una de las docentes de FVP, el registro en la carpeta tiene la función de hacer que los estudiantes trabajen en clase, en base a un cuestionario con una serie de consignas, que una vez completado debía ser entregado para ser evaluado:



Como se observa en la imagen, el cuestionario incluye consignas que apelan a un trabajo de síntesis de una película; con un fuerte énfasis en el reconocimiento de la información que el mismo porta respecto de un caso ejemplar, biográfico, que luego se espera sea relacionado con los contenidos trabajados. Sólo las últimas consignas remiten a procesos cognitivos diferentes del reconocimiento y síntesis de información: “12. ¿Qué temas de los vistos en clase se pueden ver en la película? y 13. Realiza un comentario acerca de lo que te dejó esa película”. En la misma dirección, la clase siguiente se organizó en base a un primer segmento de recapitulación oral del argumento de la película por parte de los estudiantes, y un segmento más amplio de resolución en parejas de una actividad evaluativa. Dicha evaluación, es definida sobre la marcha, por la necesidad de calificar al cierre del trimestre, la cual implicaba leer el apunte y luego “Redactar un texto relacionando la película con el texto leído”.

Nuevamente, aquí se observa la dinámica de consultas a la docente buscando identificar a dónde está la información, la respuesta correcta. Y aunque en este caso, la expectativa de la profesora es que los estudiantes avancen en reflexiones, no se logra ir más allá de la información desde procesos de transferencia y/o reconstrucción. Entendemos que este modo de tratamiento del contenido –más allá de las intenciones docentes– sólo promovería una comprensión parcial y acotada de los saberes curriculares.

Las clases observadas de FVT, en ambos casos, aunque con matices, dieron cuenta de una preocupación por el acceso a la información, su recuperación y su evaluación a través de los artefactos; con consignas mayormente orientadas a la identificación de una respuesta o de una correspondencia concepto-ejemplo.

Una manera de enseñar a hablar, leer y escribir con el uso de artefactos y herramientas didácticas

En este breve apartado, interesa hacer foco en un aspecto relevante que emerge en el análisis de las construcciones metodológicas abordadas que consiste en la relación entre el tratamiento del contenido, los usos de artefactos y herramientas didácticas y el desarrollo de las prácticas de oralidad, lectura y escritura en las aulas.

Esa recurrencia en el análisis parte de un diagnóstico acordado institucionalmente acerca de las dificultades que existen en torno a las maneras de leer, escribir y hablar por parte de muchos estudiantes. Al respecto, uno de los profesores de FVT comenta sobre la producción de textos escritos:

es un hábito que no lo tienen muy desarrollado, ellos el hábito que tienen desarrollado es el de la inmediatez, buscar respuesta ya, vos viste que se escriben más con jeroglíficos que con palabras reales (...) La lentitud que a veces tienen porque no manejan bien la escritura, y si los mandás a escribir un curriculum y no lo pueden hacer...

En el mismo sentido, la profesora de FVT menciona su preocupación por las prácticas de lectura:

*... he visto que a algunos les dificulta mucho todavía la parte de interpretar el texto. Sin duda debe faltar mucha práctica de lectura de cualquier tipo de texto. Y de la interpretación de textos, vuelvo a repetir, que es una dificultad **que se habla acá en la escuela** que ya viene de años atrás.*

Por su parte, la docente de CP relata que este año (2017) desarrollaron una experiencia de conformar un curso con repitentes. Por esta razón, comenta que van “más lento” con el desarrollo de los contenidos, porque se detiene mucho en tratar de desarrollar algunas habilidades como la oralidad y la lectura comprensiva.

Como puede apreciarse, los relatos destacan que, en las planificaciones didácticas está previsto abordar las prácticas de escritura, lectura y oralidad de los alumnos, en razón de las dificultades que al respecto se vienen percibiendo desde hace algunos años en las escuelas estudiadas. Por una parte, los docentes expresan promover la reflexión y “la voz propia” evitando la inmediatez y la reproducción y, por otra, la mejora en el uso de aspectos formales con los textos. Asimismo, señalan la necesidad de fomentar modos de escribir, leer y hablar que contribuyan a formar estudiantes autónomos. No obstante, más allá de estos objetivos declarados, poco se advierte, quizás un poco más en algunos docentes que en otros, una reflexión que vincule los diseños de actividades, el uso de artefactos didácticos y las formas de tratamiento del contenido que se requieren para ampliar y enriquecer dichas prácticas del lenguaje.

Conclusiones

El análisis de las construcciones metodológicas desarrolladas en clases de profesores de CP y FVT permiten reconstruir los rasgos de un dispositivo didáctico-pedagógico que parece configurarse en la presentación y tratamiento del contenido y los usos de diversas tecnologías en asignaturas del ciclo básico de ES, el cual adquiere alguna ínfima especificidad en los casos indagados que organizan sus saberes en torno a ejes relacionales. Rasgos que hemos caracterizado como: el uso de los artefactos, herramientas y recursos para organizar la vida en el aula, una perspectiva valorativa en el abordaje/tratamiento de los contenidos, un modo informativo de presentar los contenidos, como así también el desarrollo de una manera de hablar, leer y escribir con y a partir de las tecnologías didácticas disponibles y utilizadas.

En dos de los casos observados, los artefactos y herramientas son usados para un tratamiento de los contenidos ligado a la intencionalidad de transmitir ciertos valores desde una moral que pareciera ceñirse a un único modo posible de acción del sujeto, que se liga a un sentido pragmático de las metas que debe perseguir socialmente. Por momentos, más en

algún caso que en otro, es un abordaje que desplaza otras perspectivas que se vinculan con las dificultades y los conflictos que conlleva la prosecución de ciertas metas en sociedades que presentan altos grados de desigualdad social.

A su vez, los artefactos y herramientas orientan un modo de tratamiento del contenido que sería efecto de las tradiciones de trabajo en la organización y dinámica de la escuela secundaria y que enfatiza un formato informativo. Modo de tratamiento que hace hincapié principalmente en los “estados de conocimiento” de la asignatura (Bernstein, 1988) objetivados en actividades de resumen, interpretación y relación concepto-ejemplo, que, por lo general, olvidan un tipo de conocimiento orientado a la problematización y comprensión de la contemporaneidad y a los conflictos en los procesos sociales. No obstante, en algunos casos los docentes advierten los límites de sus propuestas y, en consecuencia, buscan alternativas didácticas que sugieren algunos cambios, pero que no terminan de reconfigurar los modos de tratamiento de los contenidos, efecto, en parte, de las condiciones estructurales del trabajo en la ES (la mayoría de estos docentes tienen el máximo de horas posibles en la enseñanza de nivel medio –incluso desempeñan tareas de gestión en otras instituciones). Condiciones e (in)disponibilidades en recursos, organización de formato escolar y saberes didácticos pedagógicos con que cuentan los docentes, que, en conjunto, profundizan la continuidad de ciertos modos de transmisión de los saberes.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Falconi, O. (2019). Usos didácticos de la Lectura y la escritura entre profesores de escuela secundaria. Las “técnicas de estudio” como objetos de enseñanza, medios para enseñar y formas de presentación del contenido. *Educación, Formación e Investigación*. Ministerio Educación de Córdoba - DGES. Julio 2019. Vol.5 N°8.
- Falconi, O. (2018). Fabricar un cuadernillo: uso y gestión didáctica de artefactos soporte de escrituras e imágenes. *Itinerarios Educativos*, Año11, N° 11. INDI, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.
- Falconi, O. (2016). Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar. El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Tesis doctoral. Flacso, Argentina.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E.; Maggio, M y Lipsman, M. (comps.) (2005). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Meirieu, P. (2001). *La Opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Revista propuesta educativa*, nro. 32. FLACSO, Bs. As. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704008.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.