



Cuadernos de Educación

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

Año XIX N° 19
Córdoba, Argentina
Julio de 2021



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 XIX N° 19
Córdoba, Argentina
Julio de 2021

Número Especial:
**Doctorado
Honoris Causa a
Elsie Rockwell**

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

Área de Educación CIFYH
Coordinador: Dr. Octavio Falconi

Área de
Educación

Cifyh
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
Guadalupe Molina
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: doloresgonzalezmontbrun@gmail.com

Dibujo de tapa e interior:
Olivia Quijada de la Torre
Dibujos de interior: Lautaro Valdivia Yapur

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 Secretaría 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 XIX N° 19
Córdoba, Argentina
Julio de 2021

Número Especial:
Doctorado
Honoris Causa a
Elsie Rockwell

PRELUDIO

Recuento de senderos
que se bifurcan y
vuelven siempre a
Córdoba

7

Rockwell

“Emporio celestial
de conocimientos
benévolos”: Dilemas
entre el currículo y la
inclusión

13

Rockwell

NIVEL PRIMARIO

Alternancias entre las concepciones de lengua y lenguaje en documentos del área de Lengua para el Nivel Primario, Ciudad de Buenos Aires (1986-2004)

Perla

29

Condiciones y tensiones en la construcción de prácticas pedagógicas en la escuela primaria

Ducant

41

Acercamiento etnográfico a la configuración de estrategias de resistencia en una escuela rural de la región pampeana

Carreño

51

Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según "sexo"

Fuentes

59



JÓVENES Y ADULTOS

Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: leer y escribir en contextos de desamparo

Kurlat y Silveyra

77

UNIVERSIDAD

"Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso". Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente

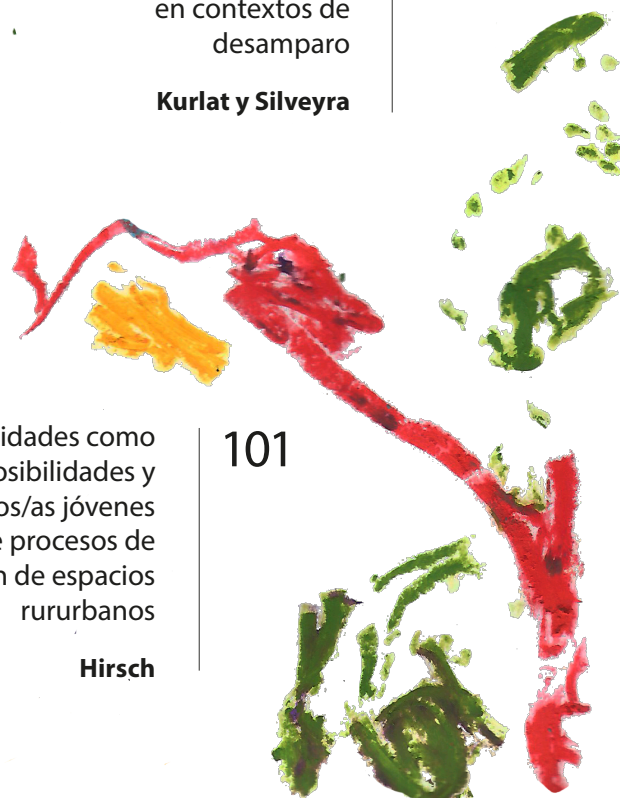
Falavigna, Bergliaffa y Re

89

Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos

Hirsch

101



El parcial presencial
escrito en Ciencias de
la Educación

**Borioli, Altamirano y
Murúa**

111

Territorios formativos para
la investigación disciplinar
en Ciencias de la Educación.
Aportes epistemológicos y
pedagógicos

Flores y Bar

121

Políticas de formación: de la
socialización profesional en
la cátedra a la especialización
sistemática en docencia

Rueda y Guardo

133

¿Matar al autor? Desafíos
de la escritura académica
en la Licenciatura en
Psicopedagogía

Lopez y Bustos

143

HISTORIA Y PEDAGOGÍA

Leer, contar, coser y
rezar. La religión católica
y sus dogmas en los
programas escolares
(1880-1930)

Lamelas

155

La presencia de
los valores en la
Pedagogía y en las
Ciencias Sociales

Sota

167

Justa Ezpeleta y Elsie
Rockwell: la construcción
de una etnografía
educativa en los años
70/80 y sus usos de
Antonio Gramsci

Gómez

177



PRELUDIO



Escudo protector Coronavirus, Lautaro Valdivia Yapur.



Recuento de senderos que se bifurcan y vuelven siempre a Córdoba¹

Elsie Rockwell

Es difícil para mí, para todos nosotros, celebrar este honor, justo en esta semana de duelo por el sensible fallecimiento del Decano, Juan Pablo Abratte, a quien más debiera agradecer, y de quien seguramente hubiera recibido aprendizajes importantes en este encuentro. Reciban mis más sentidas condolencias, y retomemos sus compromisos colectivamente.

Por muchas razones me honra recibir un Doctorado Honoris Causa en Córdoba, una de las varias Córdobas atravesadas por senderos que se bifurcan.

Me llegan recuerdos de mi infancia, de la Córdoba de Veracruz, en mi propia nación, México, nombrada así por los andaluces conquistadores por situarse en un llano tropical al pie de la cordillera. Ciudad a la que llegábamos en familia, después de horas de viaje en auto y una aterradora bajada por las empinadas curvas de las Cumbres de Maltrata, a pasar vacaciones en un bello balneario, Fortín de las Flores, lugar de cálidos aires, jardines de decenas de senderos, árboles en flor, plantas silvestres y olor a café.

Me saltan recuerdos también de mi primer viaje a España, ya como estudiante, de mi visita a la Córdoba legendaria en las periferias del mundo árabe, la que dio su nombre a esta villa en los confines de las tierras conquistadas de América. Su gran Mezquita medieval bien podría ser metáfora de un jardín de senderos que se bifurcan. Descubrí que, durante un periodo medieval “pacífico”, convivieron ahí pueblos con distintas lenguas y creencias –cristianas, judías, musulmanas y bereberes– y juntos tradujeron y conservaron en varias variantes de lenguas y escrituras el cúmulo de textos antiguos rescatados del

¹ *Nota del Director:* Este texto fue leído por la autora en la ceremonia de entrega del Doctorado Honoris Causa, en el Salón de Actos de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Córdoba, la cual se realizó el 10 de octubre de 2019 en el marco de las XI Jornadas de Investigación Educativa, Área Educación, CIFFyH.

pasado, que vendrían a ser núcleo de la formación humanística europea, y de mi propia formación universitaria centrada en historias clásicas y medievales y de su traslado conflictivo a estas tierras ya habitadas por pueblos con historia. Esa ciudad abrió senderos hacia algunas convergencias y divergencias intelectuales en las que me he enredado toda la vida.

Pero es esta Córdoba argentina, la “Docta”, la que más me ha orientado. Me honra y me conmueve de manera especial recibir esta distinción justamente de la Universidad Nacional de Córdoba. Es significativo para mí, porque justo a esta universidad debo una gran parte de mi formación como educadora y como investigadora.

Inicié mi trabajo académico en un pequeño equipo, anexo al Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN). El grupo, encabezado por el Dr. Gutiérrez-Vázquez, fue encargado en 1972 de elaborar libros para la enseñanza de las ciencias naturales. Ese investigador destacado no me contrató por mis conocimientos de historia medieval, sino por mi trabajo previo en proyectos con maestros indígenas en México. Eso fue a finales del año 1973, y poco después el equipo se convertiría en el Departamento de Investigación Educativa (DIE). A los tres nuevos y jóvenes profesores reclutados nos dio dos tareas: empezar a observar lo que ocurría con los nuevos libros de texto en las aulas primarias y lanzar una maestría en investigación educativa. Grecia Gálvez, entrañable colega chilena formada en la tradición de la psicología soviética, y yo nos lanzamos a la escuela más cercana a iniciar sin mayor guía lo que sería la tradición etnográfica en el DIE. Y juntas, con Olac Fuentes, filósofo de formación con una habilidad de demostrar la creciente desigualdad generada por el sistema educativo, armamos la maestría.

Pronto me di cuenta de que el pertenecer a una periferia académica nos daba una gran ventaja: no estábamos encasillados en ninguna disciplina, en ninguna corriente, y mirábamos por igual hacia el mundo anglófono (desde Liverpool hasta Australia), como hacia la Europa continental con sus grandes teóricos (como Bourdieu y Foucault), y sobre todo hacia las traducciones al español de autores como Vygotsky, Voloshinov y Gramsci, traducciones que por cierto se hicieron a la lengua española antes que al inglés.

Para 1979, empezaron a llegar académicos argentinos comprometidos, huyendo de las dictaduras, y entonces empezábamos también a mirar hacia el Sur. Abrevamos en las teorías y discusiones que emergían de esas latitudes. Las publicaciones que nos llegaban eran fundamentales, y entre ellas, las de *Pasado y Presente*, esa escisión del pensamiento de izquierda eurocéntrico que se gestó justo en esta ciudad. Yo cursaba un doctorado en Antropología en la UNAM, que, como todos los posgrados de ese tiempo, incluía entre las materias, además de *El Capital*, teorías de la dependencia, la descampesinización, la hegemonía y la subalternidad, pero también aprendí de cursos y textos de profesores del Cono Sur. No aprendí etnografía en esos cursos, pero por supuesto me dieron armas duraderas, si bien mi veta de historiadora me advertía que todo cambiaría, no necesariamente siguiendo el trazo de línea progresiva ascendente previsto por teorías europeas clásicas, sino más bien en forma imprevisible, a lo largo de senderos diversos, entrecruzados, que parecían

repetirse hacia el infinito como la rueda del tiempo, pero que finalmente nos sitúan en un presente que siempre requiere repensarlo todo.

Fue en esos años que llegaron dos cordobeses al DIE, a integrarse al equipo de investigadores: primero Justa Ezpeleta y luego Eduardo Remedi. Llegaron muchos más, a otras instituciones, Alfredo Furlán, Susana García, Diolidia Martínez, Liliana Vanella, Dardo Alzogaray. Sus enseñanzas rebasaban todo lo que la academia mexicana y del “Norte” nos había inculcado. Por supuesto también influyeron en el campo educativo los que llegaron de la ciudad capital de Argentina. Esa época del exilio trastornó, en buen sentido, la vida académica en México: Rolando García y Emilia Ferreiro (quien también se integró al DIE); Adriana Puiggrós, Juan Carlos Portantiero, Emilio de Ipola y muchos más. Nos abrieron paso por senderos nuevos hacia los nuestros, como Mariátegui, Martí y muchos más.

Para algunos en el DIE, investigadores y hacedores de lo educativo, el centro del Sur fue Córdoba, Argentina. Justa Ezpeleta, mi maestra en estos saberes, me regaló un libro que me volteó la mirada al mundo: *Marx y América Latina* de José Aricó. Juntas nos avocamos, con un equipo excelente de cinco estudiantes de maestría, a construir, con trabajo de campo, y convencidas del valor de la escuela pública, los cimientos teóricos para dar cuenta de la *construcción social de la escuela*, y del aporte de los llamados subalternos, a contrapelo a la dominante teoría del Aparato Ideológico del Estado. Esa veta la seguimos ambas durante décadas, cada una optando por senderos diferentes.

Durante los años ochenta, sin los medios cibernéticos de hoy día, circulaban textos de norte a sur, de sur a norte, textos en papel cargados por quienes viajaban, muchos de ellos inéditos, otros en libros que sólo se conseguían en el país de origen. Textos que tejían entendimientos comunes, que resonaban con realidades distantes pero compartidas, que cada vez se reconocían como partes de la misma trama, si bien con muchos matices.

En 1984, hice mi primer viaje a Argentina, invitada por un proyecto gestado por la investigadora chilena Beatriz Avalos, con impulso del International Development Research Centre (IDRC) de Canadá. Talleres de etnografía para investigadores de cinco países, quienes luego formaron la red Rincure, con una pequeña publicación que tuvo mayor impacto que las revistas prestigiosas de hoy día. Ese sendero me abrió otras amistades duraderas, primero con Graciela Batallán y Elena Achilli, luego con muchos más.

En 1985, viajé con Justa, primero a una reunión en Sao Paulo, y luego a Córdoba, su tierra. Llegar a Córdoba en ese año fue impactante. Nos tocó escuchar los relatos de quienes se habían quedado en Argentina durante la represión dictatorial con las experiencias de sufrimiento y el quebranto de la vida cotidiana y académica, pero también por las historias de resistencia frente a esa opresión. Mientras Justa recorría con sus amistades los horrores vividos durante el último quinquenio, yo me asombraba de la fuerte red de solidaridad que se había construido a la par. Conocí a esa mujer emblemática, María Saleme de Burnichon, cuyo nombre distingue al actual Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de esta universidad. Su vitalidad fue innegable; sus relatos de la vida durante esos años confirmaban el horror de la opresión, pero también la fuerza de la acción colectiva

comunitaria. Comprendí lo que significaba construir sociedad civil como conjunto de relaciones sociales y mantener en movimiento una resistencia cotidiana tejida para sobrevivir y para formar las generaciones venideras. Intuí la amplitud de un proceso educativo que rebasaba la estrechez de las aulas.

Fueron invaluableles esas lecciones para mirar la vida cotidiana en las escuelas de otra manera. Empecé a escribir textos bajo esa influencia en los años 80, muchos circulaban de mano en mano como manuscritos policopiados. Tengo una gratitud especial a Graciela Batallán, por la insistencia y ayuda para capturar y publicar esos textos, finalmente, en 2009, en el libro *La Experiencia Etnográfica*. Años después, con otra generación seguíamos intercambiando con colegas, con Elisa Cragnolino y Mónica Maldonado en Córdoba, así como varios de la Capital. Agradezco también a Nicolás Arata, por la publicación de *Vivir entre escuelas* como antología digital de CLACSO.

Quienes llegaban de Córdoba a México como profesores y estudiantes durante los siguientes años nos hacían mirar de otra manera al país que habitábamos. Desde destacar el barroco y colorido panorama de villas y ciudades (las escuelas pintadas de colores brillantes les sorprendían), hasta cuestionarnos la naturalidad con la que aceptábamos el entorno político post 68 que nos tocó vivir: un gobierno priista con la capacidad enorme de posicionarse como tercermundista, entre otras cosas, por haber dado asilo a quienes en ese momento huían del Cono Sur, como antes a los Republicanos españoles. Nos cuestionaban cómo era posible tanta “estabilidad” del partido oficial, con su discurso aún impregnado por el mito de la revolución mexicana. Sabíamos que ese régimen también ocultaba un trabajo sucio que se realizaba por debajo, con la desaparición y opresión sistemática y violenta de movimientos campesinos y obreros, historias que ya se habían empezado a documentar y a comprender. Debatíamos sobre cómo los gobiernos lograban apropiarse de los sectores progresistas del país, por un lado, y por otro, eliminar aquellos movimientos que en efecto ponían en riesgo la lógica del poder, y cuya desaparición, dado un racismo negado pero compartido, podía pasar desapercibida. Los debates fueron cambiando con el tiempo, con el caos generado por los últimos años dominados por el neoliberalismo. Actualmente mi país, como tantos otros, es el centro de los procesos extractivistas y esclavizantes que renuevan la gobernanza imperial del Norte sobre el Sur, si así se quiere ver la orientación de la Tierra.

Pero en aquellos años, los compañeros argentinos nos retaban. Ante un país en el cual “el Estado”, así con mayúscula, parecía englobar todo, resolver toda la vida, nos preguntaban por la aparente inexistencia de una “sociedad civil”. Yo no había captado el sentido profundo de ese concepto antes del encuentro con el pensamiento cordobés, particularmente con el de los lectores de Gramsci. No había sopesado la gravedad de esa aparente ausencia, en una época, los 80, en que se comenzaba a abrir el espacio a la incorporación oficial de la izquierda al aparato de gobierno mexicano.

El forjar las redes de la sociedad civil, o tal vez diría ahora sociedades civiles, es una tarea laberíntica que pasa por muchísimos senderos. El alza de esperanza en ciertos años, los movimientos indígenas y magisteriales, entre otros; en 1994 el movimiento zapatista, y

en 2018, el morenista, desembocaron luego en desesperanzas y nuevas búsquedas. Ello ya lo habían advertido los compañeros cordobeses. Regresamos a las reflexiones gestadas en los años 80. La transición mexicana al bipartidismo y a la “democracia” electoral fue otro desengaño, y la violencia que se desató a partir del año 2000 en México supera la que se conoció en el Cono Sur. Nuevas alianzas narco-empresariales-estatales se reparten las ganancias y el territorio con alegre desenfado; hay mano de obra de sobra disponible para pagar ejércitos de sicarios a sueldos mínimos, reclutar jóvenes que no ven futuro en la escuela o el trabajo, y saben bien que el camino de la violencia termina en una muerte temprana.

Pero vuelvo al campo de la educación. Entre colegas profesores y estudiantes que van y vienen entre México y Argentina, particularmente Córdoba, se han sostenido durante décadas redes solidarias. En este terreno, quiero recordar al querido Eduardo Remedi, pedagogo de corazón, con quien mantenía yo un diálogo a veces indirecto, a menudo vía el intercambio de textos autógrafos o ediciones. Él daba a leer a los estudiantes a Dewey y a Durkheim, y yo, ya empapada en la producción sureña, le cuestionaba por qué esas fuentes del Norte imperial. Sólo en años recientes he retornado a estos autores, y he comprendido por qué fueron necesarios en aquel entonces para la defensa de la democracia y de una educación con sentido. Fue Remedi quien me regaló por primera vez y me insistió en leer a de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, lectura fundamental en mi pensamiento y en mi viraje hacia la Francia, país donde he encontrado a colegas tan queridas como Anne-Marie Chartier, con quien comparto tanto que ya no sabemos en qué no coincidimos. Remedi me regaló, entre otros, el libro *El dios de las pequeñas cosas*, de Arundati Roy, autora hindú cuya posición política es hoy uno de los faros posibles para ubicarnos en estos tiempos oscuros.

Un buen año parece que, en 1998, en agosto, el Flaco Remedi trajo a seis cordobeses, todos brillantes, y les pintó al DIE como un posgrado de lujo. Adela Coria hizo el doctorado con él, pero a los demás los distribuyó entre profesores del DIE para que cursaran la maestría. Algunos becados, otros autobecados, algunos sabiendo qué querían y otros sólo confiando en Eduardo. El caso es que a mí me tocó un joven tímido, que al principio parecía a punto de tomar el siguiente vuelo de retorno a su tierra, pero que por fin se quedó. Corrió con suerte, pues el planteamiento de estudiar lo que escribían los estudiantes preparatorianos en su tiempo libre se convirtió, con el estallido de una huelga en la UNAM, en un estudio de los usos de la escritura en un movimiento estudiantil, una excelente tesis que fue premiada, así como también reconocida por los propios actores como una representación justa de su realidad, prueba máxima de un estudio etnográfico. Ese estudiante era Octavio Falconi, ahora Doctor por FLACSO, estudioso de la didáctica real y la vida estudiantil en el Nivel Secundario y Coordinador del Área Educación del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de esta universidad.

En los ya casi 20 años de este nuevo siglo, los intercambios entre investigadores y estudiantes de Investigaciones Educativas del Cinvestav y los de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba han sido constantes. Cada año van a México o vienen a Córdoba, siguiendo cada uno su propio camino, aunque suelen entrecruzarse

de mil maneras, a lo largo de generaciones. Se entablaron amistades entrañables, se gestaron nuevos proyectos y redes, se apropiaron mutuamente ideas novedosas; en suma, se han construido, conjuntamente, nuevos conocimientos. El “jardín de los senderos que se bifurcan” no tiene límites, no tiene un centro fijo; dirían hoy día algunos que es rizomático; incluye a colegas de toda la Argentina, del Brasil y algunos franceses, quienes a su vez trazan senderos hacia Brasil, Chile, Perú, Nueva York, París, y muchos otros países. Siguen multiplicándose las redes, las lecturas y relecturas, tan urgentes ahora como lo fueron en los años 80. Y es que sólo así se produce la ciencia y la conciencia, sólo así se construye y reconstruye el conocimiento, sobre el firme cimiento de un conjunto de relaciones sociales vivas, entre diversas tradiciones y lenguas, de la misma manera en que ocurrió en la Córdoba medieval.

Este Doctorado Honoris Causa es un reconocimiento de esas diversas historias, más que a mi propia trayectoria. Es un reconocimiento a la fuerza que tienen los procesos colectivos de construcción del saber, en resistencia y a contrapelo, en el seno de esa esencia humana es que crea el conocimiento a partir de las artes del ser y del hacer y se socializa de generación en generación, sin pasar por el mercado, pues no se puede comprar ni vender. Ese es el espacio de esperanza que da la educación.



“El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos”: Dilemas entre el currículo y la inclusión

Elsie Rockwell¹

Introducción

El presente ensayo ofrece una reflexión sobre el problema que constituye la estructura curricular de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y los contenidos de los programas como un factor sistémico que contribuye al llamado “fracaso escolar”. Se enfatiza la distancia entre las pretensiones de las mallas curriculares, con el ejemplo de las reformas recientes en México, y las realidades cotidianas de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, se concibe lo curricular como una Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP), entre otras: una barrera que proviene de las propias políticas y estructuras educativas, y no es atribuible a “factores externos” como el nivel socioeconómico o la falta de “capital cultural” de los educandos. Finalmente propone algunas ideas de cómo proceder para su reforma.

Quien se acerque a los documentos recientes que delinear el currículo oficial de educación básica de muchas naciones se encuentra con un largo listado de campos, temas, asignaturas, competencias, ámbitos, principios y otras categorías organizadoras, distintas en cada reforma y asignatura, que rara vez tienen una lógica coherente aparente desde fuera. Estos documentos normativos me recuerdan a un breve cuento de Borges, en el que describe una lista que pretende dar cuenta de “la totalidad de las cosas del universo”.

Esas ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que

¹ Profesora. Departamento Investigación Educativa. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México.

se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en a) pertenecientes al Emperador, b) embalsamados, c) amaestrados, d) lechones, e) sirenas, f) fabulosos, g) perros sueltos, h) incluidos en esta clasificación, i) que se agitan como locos, j) innumerables, k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l) etcétera, m) que acaban de romper el jarrón, n) que de lejos parecen moscas... (Borges, 1952).

Borges concluye lo siguiente: “Los géneros y especies que lo componen son contradictorios y vagos; el artificio... es, sin duda, ingenioso. Notoriamente no hay descripción del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo [del conocimiento]” (Borges, 1952).

En el mundo de la educación, el proceso de generar las categorías para describir el “universo del conocimiento” que se deben de transmitir a futuras generaciones empieza con las leyes de educación, producto de negociaciones entre múltiples sectores y actores en el seno del congreso o parlamento, cada uno con su grupo de asesores. El resultado en general es la expansión de las disposiciones de lo que debe transmitir la educación formal. En ocasiones se intenta hacer una reducción formal, agrupando bajo un concepto abstracto una cantidad de aprendizajes previos que requieren los niños para aprender tal concepto. En México esta historia ha sido impresionante.

El Artículo 3° que rige la educación en la Constitución Federal de 1917 en México, vigente todavía, ha sufrido no menos de diez cambios a lo largo de cien años. La primera versión de dicho artículo contenía 71 palabras, y básicamente enfatizó el carácter laico y gratuito de la educación básica. Con el siguiente cambio en 1934, el artículo se amplió a 371 palabras. Fue más enfático en cuanto a los contenidos, pues declaró el propósito de instalar una educación “socialista”, la cual se definía como “crear en la juventud un concepto exacto y racional del universo y la vida social”. Agregó que sería igual para todos, niños y niñas, rurales y urbanos. Abrió así el abanico de posibles contenidos y enfatizó a las ciencias. La frase constitucional causó polémica y confusión. En el fondo lo importante de la reforma del Artículo 3° de 1934 es que fue la primera en dar jurisdicción al Estado federal: “Sólo el Estado –Federación, Estados, y Municipios– impartirá educación primaria, secundaria y normal”. El artículo fue modificado en 1946, eliminando toda referencia al socialismo, sin embargo, conservó la rectoría del Estado con una frase más conciliatoria: “La educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...”.

En las sucesivas reformas del Artículo 3° constitucional progresó el agregado de preceptos, pues se decretaba que la educación, además de ser laica y gratuita, debería ser democrática y nacional, fomentar el amor a la Patria, y contribuir a la convivencia, entre otros. Si bien en sucesivas reformas se fueron ampliando las etapas de la educación obligatoria, no fue sino hasta 1993 que se agregó que la educación, además de ser obligatoria, era un *derecho* de todo ser humano. En 2013 se agregó la obligación de garantizar una educación de calidad, así como todo un dispositivo legal para la evaluación del desempeño docente

con efectos laborales, sin agregar nada sustantivo en cuanto a lo curricular. Para entonces el Artículo 3° contaba con 2400 palabras.

Con el cambio de régimen, en 2019, se volvió a reformar el Artículo 3°, ampliando el enunciado inicial para declarar que la educación impartida por el Estado sería obligatoria, de la inicial hasta la superior. No aclaraba sin embargo a costa de quién esa educación sería “garantizada”. Se derogaron algunos de los incisos laborales de la versión 2013 que fueron muy cuestionados por el magisterio, y se alargó la lista de preceptos y deberes de la educación, cada uno producto de una negociación con un sinfín de actores sociales. El nuevo Artículo 3° contiene así una gran cantidad de enunciados sustanciales en su abigarrada lista de “conocimientos benévolos”, incluyendo principios inobjetables como el respeto a los derechos humanos, la perspectiva de género, la interculturalidad, la vida saludable, la música, la honestidad, la fraternidad, la inclusión, la integridad de la familia, la literacidad, la filosofía, la innovación, el pensamiento crítico, el cuidado del ambiente y la cultura para la paz.²

Por supuesto que los preceptos constitucionales son solo el punto de inicio. Son enunciados abstractos de los cuales emanan nuevas formulaciones, a veces contradictorias, en las leyes secundarias y las de cada estado³. Además, se han publicado en el Diario Oficial una serie de Acuerdos que son los que realmente rigen el quehacer cotidiano en la burocracia escolar. Diferentes niveles de la burocracia van agregando o eliminando frases que tienen peso en la concreción de la ley, como la definición de la duración de los “periodos lectivos” de cada asignatura. Cada sector gubernamental de producción de planes y programas, materiales escolares, libros de texto, programas de formación docente y de evaluación agrega nuevas disposiciones que transforman la normatividad de distintas maneras. Cada sector de la burocracia o la iniciativa privada interpreta y modifica las normas según su propias trayectorias, tiempos e intereses, con poca coordinación por la falta de tiempo.

A partir de los cambios constitucionales y de las leyes derivadas de esos cambios, se reforma el plan de estudios y los programas para la educación básica, obligatoria para todo el país y toda modalidad escolar. El resultado en términos esquemáticos toma diferentes formas. Por ejemplo, el *Nuevo Modelo Educativo*, publicado en 2017, con unas 650 páginas, se sintetizó con un esquema, para los últimos grados de la primaria, de 11 asignaturas frente a 9 en el plan anterior. Para las pocas escuelas de jornada ampliada (8 horas) además prescribieron “clubes” optativos en las escuelas, que desplazaron a los talleres existentes y horas de las materias básicas. Con cada asignatura agregada, se reducía el tiempo correspondiente a las demás. Esos planes de horas totales por asignaturas no contemplan recreos, alimentos, reuniones, rendimiento de informes, celebraciones y un sinfín de imprevistos cotidianos en las escuelas terrenales.

² Los datos provienen de un análisis hecho por Manuel Gil Antón, de las sucesivas reformas del Artículo 3° de la Constitución de México (Comunicación personal).

³ *Nota del Director*: Similar a las provincias en Argentina.

En el ministerio trabajan equipos organizados por asignatura que hacen el esfuerzo por traducir los conceptos abstractos en los programas que rigen y dosificar el trabajo docente por niveles y grados. Deben modificar sus propuestas para acatar lo dicho por asesores “expertos” en las disciplinas, quienes abogan cada uno por lo “esencial” de su tema de conocimiento. Cada equipo diseña su propia estructura de programa, con distintos términos y categorías que van desplegando los contenidos. Por ejemplo, en las reformas curriculares de 2011 y 2017, que todavía rigen según el grado, cada equipo generó una combinación distinta de enfoques, propósitos, perfiles, campos, ámbitos, competencias, habilidades, actividades y aprendizajes “esperados” o “claves”. Prescriben actividades que por sí solas, y en tiempos preestablecidos, se consideran suficientes para lograr los aprendizajes correspondientes. Los cientos de “aprendizajes claves” en los programas son ejemplo de las incoherencias que resultan al intentar hacer “una descripción del universo del conocimiento”. Todos ellos son sin duda “conocimientos benévolos”, pero simplemente descifrar y traducir para los estudiantes el sentido de cada concepto o contenido en cada asignatura resulta ser un desafío para cualquier docente.

Sin embargo, esas disposiciones curriculares no llegan directo a las manos de los docentes, pues primero pasan por varios niveles de mediación, entre las que figuran, por ejemplo:

- Breves cursos introductorios, dos semanas antes del inicio de clases.
- Guías para la actualización y sesiones de Mesas y Consejos Técnicos.
- Decisiones y órdenes de las autoridades estatales y de zona escolar.
- Orientaciones de los directores, muy variables entre escuelas.
- Materiales, incluyendo libros de texto oficiales y no oficiales.
- Cursos y paquetes didácticos comerciales.
- Apoyo de maestros con mayor experiencia a los maestros nuevos.
- Redes sociales entre docentes con información y opinión sobre sus experiencias.

De hecho, se abre en el mercado educativo y digital una gran oferta de materiales y talleres que reformulan y amplían cada categoría y actividad del currículo, aumentando la confusión general. Lo que finalmente llega a las aulas, que rebasa con creces el tiempo de enseñanza disponible, desde luego está sujeto necesariamente a selección, interpretación y adaptación por los directivos, docentes y los propios estudiantes. La larga cadena de mediaciones de las normas constitucionales hacia las escuelas modifica los contenidos que de hecho “se imparten” a los estudiantes.

Los estudios comparativos sobre las reformas curriculares muestran la tendencia constante a sumar cada vez más asignaturas y contenidos, sin sacrificar los ya establecidos anteriormente. Anne-Marie Chartier (2004) lo enuncia así:

La institución escolar no deja de replantear un corpus de referencia a través del cual, de manera implícita, ajusta cuentas con el presente. Sin embargo, como es más fácil añadir que cortar, solucionar conflictos dándole a unos sin quitarle a los otros, la última versión oficial no siempre borra a las anteriores. La cultura legitimada por la escuela se vuelve así un repertorio de orientaciones tan vasto que cada maestro debe buscar y elegir hacer todo lo que pueda, o solamente lo que quiera. Frente a una materia demasiado amplia, cualquiera corre peligro de hacer elecciones subjetivas (lo que siempre se ha hecho), locales (lo que funciona en este medio, con este tipo de niños), inestables (el próximo año probaré otra cosa)... Se entiende por qué esos discursos no pasaron a la práctica, pues las teorías no consideran el factor del tiempo, mientras que la inquietud constante de los maestros es que siempre falta tiempo. ¿Cómo hacer para que los programas entren en los calendarios? (p. 85).

Esa es la realidad del “emporio celestial curricular”, alimentado por los buenos deseos y algunos intereses de todos los políticos, expertos, educadores y ciudadanos. Es lo que A-M. Chartier, siguiendo a de Certeau (1996) nombra como “las estrategias” de las autoridades. Mientras, en la vida terrenal, los docentes “improvisan tácticas” para seguir senderos ya andados y explorar nuevas vías, para lidiar con lo que desciende desde arriba.

Frente a este panorama de programas oficiales, para todos es claro que otras cosas suceden cuando los documentos de una nueva reforma se prescriben a las escuelas. Primero es necesario reconocer, con Limber Santos (2011, p. 88), que la noción de enseñar un programa secuencial y uniforme a cada grupo de determinado grado, supuestamente homogéneo, es una “fantasía”. Es hora de reconocer que todo grupo escolar es heterogéneo (Chartier, 2004). Lo heterogéneo de la realidad de los grupos escolares no sólo se da en el nivel básico, pues es igual en el nivel superior, y la necesidad de contextualizar es común a todos.

Consecuencias en las aulas

Ante la aglomeración de documentos oficiales, filtrados por muchos niveles de mediación, cada docente, como constata Anne-Marie Chartier, está *obligado* a seleccionar o a condensar; no hay otra forma de trabajar, porque simplemente no alcanza el tiempo para cubrir todo. Los maestros diseñan estrategias de enseñanza en condiciones de trabajo cruzadas no sólo por las demandas de sus autoridades inmediatas y las evaluaciones externas, sino también las expectativas de las familias, así como las diversas ideas, saberes y confusiones que portan los propios alumnos. El exceso de contenidos a menudo desborda la jornada escolar, y llega a casa de los alumnos bajo la forma de “tareas de investigación”, que requieren libros o internet y el apoyo de los familiares. Se genera una gran cantidad de trabajo en buscar maneras de mediar entre lo que se “debe” enseñar y lo que es posible que cada estudiante, según su propio itinerario de vida, puede asimilar.

Los maestros trabajan además en condiciones de creciente burocratización de la gestión escolar que quita cada vez más tiempo a la docencia para transferirla al cumplimiento de planeaciones, informes, cursillos, comisiones y contingencias imprevistas. En promedio se reduce a la mitad el tiempo real para la enseñanza. En esta situación compleja, cada docente debe confiar en su propia formación y saber, buscar o inventar sus recursos propios para dar cierta continuidad y coherencia al trabajo con el grupo nuevo que llega con cada ciclo escolar. Meirieu (2004) hace el recuento de todas las contradicciones y tensiones que esta situación genera en el trabajo docente actual. Una maestra me explicó que siempre está frente al dilema entre “seguir al programa” o “seguir a mis alumnos”.

¿Qué consecuencias se observan en la práctica cotidiana de este tipo de reforma educativa? Desde luego son diversas, pues el magisterio también es un cuerpo heterogéneo, por su formación, generación, años de experiencia, entusiasmo o cansancio y en general sus conocimientos y preferencias en relación con los contenidos expuestos. Son diversas las posibilidades de los docentes de invertir tiempo más allá de la jornada laboral, para poder leer, estudiar y probar nuevas estrategias de trabajo. Esto se complica aún más ahora con el uso forzoso de las múltiples plataformas y dispositivos digitales.

Es necesario recordar que los estudiantes no aprenden, ni siquiera perciben, el currículo tal como se expone en las leyes y los programas curriculares. La experiencia vivida del currículo por los alumnos siempre es distinta. Se materializa en algo real en las aulas: palabras, textos, discursos, imágenes, objetos, quehaceres. Estas formas de existencia de los contenidos en cada aula circunscriben los contenidos que pueden aprender los estudiantes a partir de su experiencia escolar (aunque por supuesto aprenden muchas otras cosas en la vida cotidiana, escolar y no escolar). Los maestros generalmente seleccionan y traducen los contenidos a términos más comprensibles por los estudiantes; a menudo los amplían a partir de recursos y discursos adicionales que usan para acercar los contenidos programáticos a sus alumnos. Los contenidos se objetivan mediante una gran cantidad de “artes de hacer” (de Certeau, 1996) que despliegan los maestros junto con los materiales a los que tengan acceso. Históricamente han ido construyendo acervos de saberes docentes compartidos por diferentes redes que sostiene la educación formal (Mercado Maldonado, 2012).

Los docentes con experiencia han desarrollado una habilidad enorme para combinar y entretrejer diferentes contenidos y recursos de las reformas anteriores con elementos apropiables de los programas vigentes. Intentan seleccionar lo que resulte más significativo para ellos y para los estudiantes y, a la vez, combinar contenidos de diferentes asignaturas, para poder dar como “vistos” varios de los “aprendizajes” al realizar una actividad: por ejemplo, hacer una maqueta puede servir a la vez para aprender artes y geografía y algo de medición en matemáticas. La lectura de algún cuento en la clase de lengua española da lugar a abordar algún tema de formación ética o de historia. Es notable que muchas de estas combinaciones no se reflejen en las planificaciones escritas y los horarios que están obligados a elaborar siguiendo al pie de la letra la división y dosificación formal de los contenidos programáticos de cada asignatura. De esta manera, muchos maestros, sobre todo

en los primeros grados, hacen a un lado completamente los programas y libros oficiales y usan su acervo de materiales y estrategias forjados en años de experiencia para trabajar con esos grupos. Finalmente, los conocimientos que toman forma pública en las clases son co-construidos. Son transformados y reinterpretados por los estudiantes en la interacción social. El tiempo real que se les dedica depende de muchos factores, la complicación del tema, los recursos y saberes de los docentes, el entusiasmo de los propios estudiantes, y desde luego las presiones de los directivos.

Por otra parte, las condiciones de trabajo han cambiado. Pese a las quejas y las promesas, se han multiplicado las demandas a los maestros de entregar informes y “evidencias” de su trabajo, de tomar cursos, asistir a reuniones, atender a los padres y cumplir con otras encomiendas que le restan tiempo presencial con sus grupos. El recorte de tiempo de enseñanza en sí mismo es probablemente un factor significativo que explica el nulo avance en las evaluaciones periódicas de aprendizajes que se han hecho en las últimas décadas.

El tiempo reducido y fragmentado de las jornadas escolares, por lo menos en primaria, tiende a dispersar o impedir actividades que tardarían más tiempo del asignado. Los cortes continuos siempre impiden la posibilidad de una discusión profunda de un texto o la realización de actividades y proyectos que requieren varias sesiones. Algunas de estas actividades se retoman después, sin embargo, los alumnos a veces pierden la continuidad de lo que se pretende enseñar. Resulta también difícil repetir actividades, juegos matemáticos, por ejemplo, que son útiles para consolidar paulatinamente aprendizajes fundamentales. Las actividades “permanentes”, como escribir un diario o encontrar soluciones alternativas a problemas matemáticos, se vuelven un lujo que algunos maestros se toman en serio para lograr que aprenda la mayoría; pero así corren el riesgo de no alcanzar a “cubrir todo el programa” y por ello ser sancionados por sus superiores.

Dado este recorte de tiempo real disponible, la tendencia por lo menos en las primarias mexicanas, es recurrir a versiones cada vez más esquemáticas de los contenidos, como son los cuadros sinópticos y los mapas conceptuales, cuya dificultad formal (como trazar bien un romboide o dibujar las llaves de un cuadro sinóptico) generalmente termina consumiendo más tiempo que la discusión de su contenido sustantivo. Muchos medios actuales, como las diapositivas y los videos, favorecen representaciones sintéticas más breves. Se elimina el tiempo amplio que debiera dedicarse a comprender los conceptos que los alumnos pepenan de los textos impresos o digitales para agregar a sus láminas y mapas. También se reduce el tiempo que los docentes requieren para profundizar en las conexiones lógicas entre los elementos expuestos, relaciones que están en proceso de construir los estudiantes en edad escolar. Los programas saturados tampoco dan tiempo para buscar y vincular ejemplos cercanos a la cotidianidad de los alumnos con los conceptos abstractos que se encuentran en la mayoría de los materiales. No obstante, los maestros con mayor experiencia logran esa función básica de traducir los contenidos a términos más comprensibles por sus alumnos; incluso logran elicitar de ellos ejemplos que luego entretujan en una narrativa que les permite apropiarse de nociones abstractas como “energía” o “república”.

La fragmentación y la formalización que implica trabajar con este tipo de estructura curricular ha conducido a lo que algunos consideran un “vaciamiento de contenido” (Tedesco, 1983, p. 61). Paradójicamente, también ocurre otro proceso, pues una parte de la sobrecarga curricular se debe al hecho de bajar a niveles o grados inferiores contenidos académicos de niveles superiores, es decir, se “secundariza” la primaria y se “primariza” el preescolar. Los expertos insisten: ¿cómo van a aprender álgebra en secundaria si no ha visto pre-álgebra en la primaria? Si bien es posible enseñar, en ciertas condiciones excepcionales, algo de pre-álgebra a los niños de primaria, o acercarlos a la estructura de la molécula, en las aulas esto necesariamente desplazaría tiempos que la mayoría de los niños requiere para comprender no solo los cuatro algoritmos, sino saber cuál usar en un problema dado, una falla que explica en gran medida las bajas calificaciones en las evaluaciones estandarizadas. No obstante, el tiempo dedicado a ello se ha desplazado hacia el dominio de temas más complejos, como las fórmulas de área de figuras geométricas de poca utilidad incluso en la carrera académica, pero que han conquistado una posición inamovible en la mayoría de los programas y exámenes de matemáticas de la primaria (Mendoza Von Der Borch, 2021). Así, una de las consecuencias de la carga excesiva ha sido desplazar o subordinar aprendizajes significativos y duraderos, y aumentar el riesgo de exclusión de cada vez más alumnos que no logran lo que es su derecho: aprender en la escuela.

Existen muchos docentes experimentados que son capaces de lidiar con estas contradicciones de trabajo. Sin embargo, la situación es más difícil para aquellos que se inician en la docencia, pues toma tiempo adquirir la pericia requerida para manejar la complejidad curricular con grupos que siempre son heterogéneos. En los casos de docentes que empiezan a trabajar frente a grupo, a veces se encuentra una apropiación discursiva más apegada a la normatividad vigente. Se manejan los nuevos términos, y a veces los enseñan de manera directa a sus grupos. Algunos tienen mayor formación en estrategias novedosas, tomadas de las redes o cursos recientes o materiales comerciales, que potencialmente son buenas, pero que resultan difíciles de aplicar en los tiempos dispuestos para cada temática. Otros intentan enseñar a sus alumnos los contenidos tal como se enuncian en los programas, por ejemplo, dictando los “aprendizajes esperados” y solicitando “investigaciones” en línea con poca explicación o mediación del contenido relevante.

La desvinculación entre la formación profesional de los maestros y los marcos curriculares que encontrarán al ingresar a su primer trabajo hace aún más difícil su tarea. Los breves periodos de formación “en servicio”, que generalmente se concentran en lo instrumental y formal que se espera que manejen, no los preparan para los retos de enseñar contenidos que, aunque parezcan tan elementales como el sistema decimal o la alfabetización inicial, son tremendamente complejos para alumnos en los primeros grados.

En las primarias que carecen de buena conectividad, que son la mayoría, lo que se ha observado sugiere que los maestros más bien recurren a otros medios. Cuando había clases presenciales era cada vez más frecuente, dada la sobrecarga curricular, que los docentes “dejaran investigaciones de tarea”. Como muchas familias también carecían de los medios,

había que pagar horas de uso de computadoras en los sitios comerciales para que los hijos hicieran la tarea. La facilidad de “copiar y pegar” las respuestas a las investigaciones encargadas y la tendencia a repartir el trabajo entre los integrantes de los equipos reemplazaron la práctica de realizar una lectura intensiva de una lección en su conjunto y de redactar la propia versión o resumen de un texto. La oferta en las redes es muy amplia pero muy desigual y los dispositivos didácticos no pueden reemplazar la flexibilidad de los docentes en una situación presencial. Se pierde la tradición del dibujo y la redacción propia por los alumnos, que sin duda permiten una apropiación más duradera del contenido que buscar textos e imágenes en el ciberespacio. Por otra parte, el riesgo de encontrar fuentes en línea con información errónea es enorme, y los docentes no siempre tienen el tiempo para verificar o corregir los errores que reproducen los alumnos, pues su atención se fija en la presentación formal del tema más que en la comprensión de su contenido. Aunque es una tendencia de larga data, el desplazamiento del conocimiento por la presentación formal se exagera con la reducción de tiempo y el aumento de contenidos.

A todo esto, se suma el mundo digital, que ha tomado vuelo en este periodo de la pandemia, con el cierre de las escuelas y la implementación de varias versiones de “seguir aprendiendo” en casa, a distancia, en caso de tener a mano los dispositivos tecnológicos requeridos. En las clases presenciales la apuesta a las TIC en la escuela, más que enseñar habilidades básicas a jóvenes que a veces adquieren mayor competencia en el manejo digital en otros contextos, promete dar mayor exposición a material visual y documental, así como acceso inmediato (vía datos celulares) a cierta información puntual en el contexto de cualquier asignatura. Sin embargo, es un error considerar que por sí solos pueden convertirse en Tecnologías para la Información, Comunicación, Conocimiento, y Aprendizajes Digitales (TICCAD), como ha surgido en el discurso reciente de los promotores del uso de dispositivos digitales, cuando tantos expertos han insistido en el carácter meramente informativo, y desinformativo, de las páginas, los blogs y los videos en internet.

Finalmente, la creciente presencia de evaluaciones estandarizadas tiende a conducir a los docentes de primaria a concentrarse en dos asignaturas, Lengua y Matemáticas, y dentro de estas materias seleccionan lo más “evaluable”, es decir, lo que se presta a ser reducido a reactivos de opción múltiple y probablemente esté en los exámenes. Esto restringe aún más la amplitud de contenidos realmente propuestos. Los contenidos que quedan subordinados o desplazados por estos nuevos dispositivos son justamente los menos atrapables en términos curriculares, los que son más difíciles de explicitar, los que no son “evaluables”, los que la escuela no exige ni explicita, pero que son esenciales para poder comprender los contenidos más complejos (Tatiana Mendoza, comunicación personal).

En resumen, se pueden detectar varias tendencias recientes en la práctica docente en el nivel básico como consecuencia de las recientes reformas educativas.

- Tendencia a multiplicar las tareas administrativas en línea y en papel.
- Tendencia a dedicar menos tiempo efectivo y afectivo con los estudiantes.

- Tendencia a la disociación entre lo planeado y lo enseñable.
- Tendencia a la fragmentación y dispersión de contenidos formativos.
- Tendencia a la formalización esquemática y sintética de los contenidos.
- Tendencia a la compra de artefactos comerciales inútiles.
- Tendencia a la interrupción constante de actividades.
- Tendencia a abandonar la enseñanza y el aprendizaje en sentido amplio y profundo.

Los peligros son evidentes, vistos desde las escuelas. La más grave es la *exclusión* de un creciente número de alumnos del derecho a la educación, al conocimiento, al patrimonio común. El rezago y la deserción, que suelen explicarse por “factores externos”, en gran medida se deben justamente a la complejidad de los programas curriculares. Además, al pretender enseñar más en menos tiempo, y con menor mediación y autonomía docente, se pierden muchas prácticas valiosas.

- Pérdida del uso amplio de la palabra oral o escrita.
- Pérdida de integración entre temas y áreas.
- Pérdida de elaboración propia de conocimientos por los alumnos.
- Pérdida de la colaboración horizontal necesaria para aprender.
- Pérdida de relación con el entorno social y conocimiento local.
- Pérdida de relevancia cultural e intercultural.
- Pérdida de conocimiento y apoyo de estudiantes individuales.
- Pérdida de atención a la diversidad.
- Pérdida de inclusión y de equidad.

Todo esto sucedía antes del cierre de las escuelas por la actual pandemia. La pérdida reciente de la escuela presencial y la pérdida de un espacio-tiempo propio para la educación han cercenado además la dimensión social y afectiva, que son elementos esenciales de toda educación.

¿Qué hacer?

No pretendo hablar del futuro durante esta prolongada pandemia, que tantas cosas ha revelado, pero también ocultado, como otras crisis más graves que enfrenta la humanidad. Me centro en la cuestión del currículo escolar. La cuestión de “qué enseñar” sigue siendo central al debate educativo, y las propuestas abarcan desde el compendio universal de conocimientos hasta la propuesta vacía de “aprender a aprender” o la de atender el aspecto socioemocional. La pregunta sigue siendo difícil de responder: ¿Cómo elaborar un currículo por consenso, un referente de lo común, pero que no sea exhaustivo? ¿A qué escala se debe

construir? ¿A escala mundial como pretenderían las evaluaciones como PISA, nacional, local, o escolar, o incluso por cada docente? Por lo pronto, dada la gestión central de la mayoría de los sistemas escolares, habría que pensar en la escala nacional. La tendencia actual es pensar el currículo desde el centro urbano privilegiado, desde las metrópolis, y luego “adaptarlo” en múltiples versiones para las “periféricas”, acentuando diferencias que reproducen la desigualdad. Un currículo pensado así supone la existencia de escuelas dotadas de todos los recursos y personal necesarios para llevarlo a cabo, recursos que nunca se distribuyen de manera equitativa.

Una alternativa sería pensar en un currículo *desde* las periferias, no *para* las periferias. Si la meta es equidad e inclusión, habría que invertir el orden, pensar el currículo desde los que suelen ser excluidos: desde los niños en escuelas rurales multigrado, los de extraedad, los hablantes de otras lenguas, los migrantes nacionales y transnacionales, los niños y jóvenes presos y presas, los enfermos, los desplazados y los trabajadores, los llamados “discapacitados” y los que viven en condiciones de precariedad, en pocas palabras, desde las mayorías y desde el Sur.

Un currículo nacional pensado desde la periferia ofrecería incluso una educación de mayor calidad y diversidad para toda la población nacional, una educación realmente inclusiva e incluyente. Existen principios sólidos, propuestos y probados hace años, que permitirían realizar un diseño curricular desde la periferia. Primero, habría que cambiar el currículo lineal (diseñado para ir eliminando a los que no llegan a la meta en los tiempos preestablecidos). Una posibilidad sería repensar el currículo espiral, como proponía Jerome Bruner (1963). Bajo este concepto, Bruner sugería avanzar sobre algunos conceptos en forma repetida pero cada vez con mayor profundidad; el concepto no implica incluir contenidos de niveles superiores en los grados inferiores (lo que se ha llamado una especie de “colonización”), sino se refiere a volver sobre conceptos básicos en espiral varias veces y con una diversidad de actividades para consolidarlos. Esta idea fundamenta la propuesta más exitosa de las escuelas no graduadas (o multigrado), la estrategia de trabajar con un tema común que se pueda abordar de diferentes maneras según el lugar de cada estudiante y repetirse de distinta manera de un año a otro.

Frente al reclamo constante de reducir contenidos y materias, y la tendencia de cada reforma de aumentar y fragmentar el currículo, es necesario pensar en otra estructura curricular. Ello requiere mucho tiempo para trabajar hacia un diseño integrado con componentes transversales que permitan abordar contenidos académicos centrales y a la vez fortalecer la formación creativa, cívica y crítica en todos los frentes. También significa dar tiempo de formación docente durante por lo menos un año, antes de imponer otro cambio curricular por decreto en las escuelas.

Este plan implicaría elaborar un currículo flexible, que permitiera a los docentes decidir de manera autónoma cómo adaptar, sin aminorar, sus formas de enseñanza a la diversidad de alumnos que hay en cualquier grupo escolar, sea o no multigrado. En cierto sentido, requeriría revertir la historia de construcción de la escuela graduada (Tyack y Cuban, 2000)

y retomar las ventajas de los grupos heterogéneos. Habría que tener cuidado, no obstante, para no caer en el otro extremo, es decir, una trayectoria individual para cada estudiante, pues gran parte del aprendizaje que ocurre en las aulas se debe justamente a su carácter colectivo y social, la comunicación horizontal entre los estudiantes en diferentes momentos de su propio desarrollo.

Sabemos que el currículo oficial nunca llega tal cual a las aulas. Se traduce en centenas de instrucciones escritas y orales, y dispositivos didácticos, provistos por agentes estatales y privados, con poca vigilancia. Otra tarea necesaria sería exigir calidad en los manuales, libros de textos y todo tipo de materiales, incluyendo los digitales, que son el vehículo más certero que lleva los contenidos programáticos a las escuelas. En este sentido, sería importante favorecer la producción y edición de materiales locales, de materiales producidos por colectivos de docentes que comparten las problemáticas y los recursos naturales y culturales de determinados contextos. Ello incluye la elaboración de libros en las variantes de todas las lenguas de cada país.

Un currículo flexible, con continuidades y recurrencias, construido con las escuelas de las periferias en mente, permitiría la creación de proyectos autónomos, con muchas de las prácticas que sabemos que los buenos docentes de por sí realizan. Entonces, sería un mejor currículo también para toda la nueva generación de la nación.

Reflexiones finales

Por supuesto, repensar el currículo sería solo el inicio de un proceso largo de transformación de la experiencia escolar. Creo que es un inicio necesario, no porque se requiera partir de una “normatividad central”, sino justo porque las estructuras curriculares que existen se han convertido en las principales Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Recordemos que los BAP son definidos *no* como características de los sujetos, sino más bien como “Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 20). La Secretaría de Educación Pública de México sometió esta propuesta como *Estrategia Nacional de Educación Intensiva*. Ahí define Barreras Normativas como las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso efectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio. En general, tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 21).

Esto implicaría conceder una real autonomía curricular: permitir que los docentes decidan cómo presentar los contenidos comunes según la diversidad de sus alumnos, en lugar

de pensar ese espacio de “autonomía” como un nicho para agregar paquetes comerciales a un currículo de por sí sobrecargado. La autonomía del docente es un requisito esencial para abrir espacios en la jornada escolar, para privilegiar la interacción oral entre todos los presentes y dar entrada a contenidos emergentes y significativos en la vida de la comunidad.

Falta repensar por lo menos dos cuestiones adicionales: tomar en serio el desarrollo didáctico basado en investigación en escuelas, y reducir al mínimo la burocracia y sus demandas formales hacia los docentes. El recurso fundamental para la enseñanza escolar es *el tiempo*, y tanto las normas como las prácticas deben maximizar el tiempo efectivo de interacción directa del docente con su grupo. Al reducir, fragmentar y dispersar el tiempo real de enseñanza frente al grupo, las normas curriculares producen la exclusión.

La consecuencia de la sobrecarga ha sido desplazar o subordinar aprendizajes significativos y duraderos y aumentar el riesgo de exclusión de cada vez más alumnos que no logran aprender en la escuela. Esta consecuencia *propicia la exclusión en los hechos de muchos niños, y opera en contra del principio rector de la inclusión*. A pesar de la convicción compartida por muchos docentes de preparar mejor a todos para un futuro laboral o académico, algunos contenidos parecen funcionar implícitamente como un filtro temprano para separar a los grupos destinados a seguir una carrera universitaria de los que quedan excluidos, confirmando el viejo discurso de la meritocracia y justificando la selectividad reproductora de la institución escolar.

Antonio Viñao Frago plantea lo obvio: ¿por qué han fracasado tantas veces las reformas educativas en todos los países? Al no encontrar explicación clara en las disposiciones educativas lanzadas, se pregunta si no existirá “un factor oculto que explica gran parte del ‘fracaso’ constante de las reformas escolares” (2001); es decir, se pregunta si no serán justamente los altos índices del “fracaso” en las metas explícitas de la legislación las señales del “éxito” de lo realmente pretendido con tanta reforma.

Referencias bibliográficas

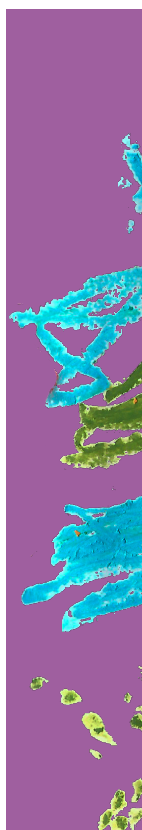
- Borges, J. L. (1952). El idioma analítico de John Wilkins. En *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires: Sur.
- Bruner, J. (1963). The readiness for learning. En *The process of education*. New York: Vintage books.
- Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- de Certeau, M. (1996). *La intención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meirieu, P. (2004). El maestro, tensiones de una profesión. En: *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

- Mendoza von der Borch, T. M. (2021). De las figuras geométricas a las fórmulas de área. Tensiones entre conocimientos de los alumnos y contenidos curriculares. Tesis de doctorado en Ciencias con la especialidad de Investigación Educativa. México: Cinvestav.
- Mercado Maldonado, R. (2012). *Los Saberes Docentes Como Construcción Social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado (Montevideo)* 15(2). pp. 72-91. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Inclusión Educativa. Acuerdo Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. pp. 80-81. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. C. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*, 37. pp. 56-69. México, D.F.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2001). ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador en *Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) Educação no Brasil. História e historiografia*. Campinas, São Paulo, Autores Associados.

NIVEL PRIMARIO



Dibujo de Olivia Quijada de la Torre



Políticas curriculares para la formación de “hablantes competentes”: Alternancias entre las concepciones de lengua y lenguaje en documentos del área de Lengua para el Nivel Primario, Ciudad de Buenos Aires (1986-2004)

Matías Perla¹

Resumen

Desde mediados de la década de los ochenta hasta la actualidad, pueden observarse diversas y continuas operaciones de reconfiguración disciplinaria en el área históricamente denominada Lengua, para el Nivel Primario en la jurisdicción de Ciudad de Buenos Aires. Estas operaciones se codifican en documentos de política curricular, que suponen auténticas intervenciones textuales sobre el trabajo de enseñar. Sus efectos no solamente operan sobre los estudiantes, sino además sobre los docentes en ejercicio y en formación. La reconfiguración de la disciplina escolar Lengua no se deriva estrictamente de actualizaciones disciplinarias y didácticas, sino que se efectiviza, también, en sus vínculos con políticas curriculares, las que, a su vez, se entraman con requerimientos de organismos internacionales. Este artículo se inscribe en nuestra investigación de doctorado, en la cual avanzamos en la reconstrucción de los presupuestos epistemológicos que forman parte de las políticas curriculares del área, nivel y jurisdicción entre 1979-2019. En este caso puntual, nos ocuparemos particularmente de las caracterizaciones, alternancias, continuidades y discontinuidades de las concepciones de lengua y lenguaje que presenta la producción curricular del GCBA entre los años 1986 y 2004.

Políticas educativas - formación docente - currículum - lengua - lenguaje

¹ Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”.
CE: matias.perla@unipe.edu.ar

Curricular policy for “competent speakers” training: Alternations between the conceptions of langue and language in documents of the Language area for the Elementary School, City of Buenos Aires (1986-2004)

Abstract

From the mid-eighties to the present, diverse and continuous operations of disciplinary reconfiguration can be observed in the area historically called Language, for the Elementary School level in the City of Buenos Aires. These operations are codified in curricular policy documents, which represent real textual interventions on the work of teaching. Its effects not only operate on the students, but also on the teachers, both in practice and in training. The reconfiguration of the Language school discipline is not strictly derived from disciplinary and didactic updates, but is also made effective in its ties with curricular policies, which, in turn, are linked to requirements from international organizations. This presentation is part of our doctoral research, in which we advance in the reconstruction of the epistemological assumptions that are part of the curricular policies of the area, level and jurisdiction studied between 1979-2019. In this specific case, we will be particularly concerned with the characterizations, alternations, continuities, and discontinuities of the conceptions of langue and language as an activity presented by the curricular production of the City of Buenos Aires Government between 1986 and 2004.

Educational policies - teaching training - curriculum - language - speech

Introducción

En el marco del desarrollo de nuestra investigación de doctorado², nos planteamos una revisión de las políticas curriculares para el área de Lengua en el Nivel Primario, en la Ciudad de Buenos Aires, desde fines de los setenta hasta la actualidad. En efecto, para llevar adelante nuestra investigación, organizamos el trabajo metodológico en dos planos de recolección de datos y análisis interpretativo; esto es, tanto en el plano de lo documentado como en el de lo no documentado (Rockwell, 2009). En cuanto al primer plano, la escuela en tanto institución, representa la voluntad del Estado. Posee una historia documentada (Ezpeleta y Rockwell, 1983) expresada en múltiples documentos que, a su vez, vehiculizan significados conformadores de una pretensión dominante (Alvarez Newman, 2018). En cuanto al plano de lo no-documentado relevamos que dichas políticas generan efectos en la formación de los docentes que inciden en su trabajo docente de enseñar (Falconi, 2015; Mercado y Rockwell, 1988; Rockwell, 1982). En este trabajo, nos concentramos solo en el plano documentado,

² Nos referimos a nuestra tesis *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*.

puntualmente en los modos bajo los cuales se establecen reconfiguraciones curriculares (Cuesta, 2019) que afectan a la disciplina escolar Lengua, principalmente en lo que atañe a las conceptualizaciones de lengua y lenguaje que en ellas se disponen.

Consideramos, entonces, que el análisis de la historia documentada puede ayudarnos a comprender las trayectorias o ciclos de vida de las políticas educativas estudiadas (Ball, Bowe y Gold, 1992; Ball [1994] 2002) para el área Lengua, en un período parcial (1986-2004) del recorte temporal operado en nuestra investigación (1979-2019). Para llevar adelante nuestro trabajo, tomamos como objeto de análisis los siguientes documentos de política curricular referidos al área Lengua, luego denominada oficialmente Prácticas del Lenguaje:

- a) Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1986 (DC, 1986), en particular su apartado de Lengua (en adelante, DC L, 1986).
- b) Documentos de Actualización Curricular de Lengua N° 1, N° 2 y N°4, publicados en 1995, 1996 y 1997 respectivamente (de ahora en más, DAC L 1, 1995; DAC L 2, 1996; y DAC L 4, 1997).
- c) Pre-Diseño Curricular y Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje, publicado el primero en 1999 y en 2004 el segundo (de aquí en adelante, Pre-DC PL, 1999 y DC PL, 2004).

Recuperación democrática y enseñanza de la lengua: concepciones de lengua y lenguaje

Las características que debiera tener la formación de los alumnos de primaria en relación con el área Lengua se han constituido en objeto de tensión y disputa desde hace varias décadas. Esto se debe no solamente a las especificaciones que provienen de una diversidad de líneas de investigación educativa o de las políticas curriculares jurisdiccionales, sino también de los distintos niveles de influencia ejercida por los organismos internacionales³. Estos organismos intervienen de manera más o menos directa en la planificación de los sistemas educativos nacionales, en sus políticas curriculares, e incluso en las definiciones sobre los objetivos que deberían imprimírseles a las disciplinas escolares (Cuesta, 2011; 2019). Es decir

³ A modo de ejemplo, resulta interesante revisitar las discusiones que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) ya en los años setenta tenía respecto de cómo debía ser el currículum de la década 1980-90 para algunos países europeos, Canadá y los EEUU. En relación con la enseñanza del “idioma nativo”, se planteaba un problema de finalidades e intencionalidad, a la vez que se esbozaba en qué aspectos del área debía ponerse acento, fundamentalmente en las “capacidades comunicativas”, aspecto que atraviesa las políticas curriculares para el área Lengua desde los años ochenta en adelante en la región:

¿Debe ser visto como medio de transmitir la herencia nacional (con fuerte acento en la literatura) o poner de relieve la capacidad de comunicación y examinar la función social del lenguaje? (...) Cada vez se reconoce más la importancia de inculcar capacidades de comunicación básicas (...). Las capacidades relativas a la comunicación (...) serán vistos como un elemento común a todos los aspectos del currículum (pp. 28-29).

que, para comprender el tenor y alcances de las políticas curriculares es necesario atender a sus contextos de definición, lo cual requiere ir más allá del Estado-nación (Ball, 2012; Ball en Avelar, 2016).

En el marco del proceso político que se abre con posterioridad a la dictadura militar, se producen transformaciones curriculares que vectorizan significados asociados a la “transformación democrática”. El DC (1986) establece que este documento está “destinado a enmarcar la acción pedagógica de las escuelas municipales, en el contexto de las transformaciones democratizantes del país” (p. 11). En el Enfoque didáctico para el área Lengua, se plantea una reflexión acerca de la relación entre el sujeto-niño hablante de una lengua y dicha área en la escuela, en términos de un desajuste producido entre los saberes del niño y la propuesta de enseñanza escolar: “Consideramos que hay una gran diferencia entre la forma en que el niño construye su saber espontáneo y efectivos acerca del lenguaje y la forma en que la escuela le propone” (DC L, 1986, p. 113).

También desde el comienzo del documento aparecen usos del término “lengua”, que operan como resemantizaciones de los conceptos de disciplina escolar (Julia, 1995; Viñao, 2002), de lengua como sistema (Saussure, 1945) y de lenguaje como actividad comunicativa (Tapia, 2016; Vygotski, 2009). Los términos “Lengua” y “lengua” se distribuyen de modo tal que se refieren asociados a las tradiciones de enseñanza en su relación con diversos dominios científicos, como el caso de los desarrollos lingüísticos y gramaticales. Lenguaje, por su parte, se liga más estrechamente al desenvolvimiento y actividad lingüística del hablante-niño. En efecto, en el apartado analizado se refiere el significado “competencia comunicativa” en una correspondencia –aunque no explícita– con el concepto homónimo (Hymes, 1971) para caracterizar al niño como “hablante”. Dicho significado, que supone una resemantización del concepto señalado, se constituye como punto de partida para la propuesta curricular del área, en tanto se propone una dependencia de los aportes teóricos lingüísticos hacia la propuesta pedagógica, que se orientaría al estímulo de dicha competencia en el niño. “Se trata de subordinar los aportes lingüísticos al marco pedagógico, seleccionando aquellas ideas y orientaciones que parecen más adecuadas para estimular las competencias del niño” (DC L, 1986, p. 114).

En el desarrollo del apartado, se da un movimiento bidireccional: por un lado, se pone el foco, de manera recurrente, en el lenguaje como actividad. Por otro, se revela un cuestionamiento al tratamiento didáctico que se le daría a la enseñanza de la lengua. De esta manera, las definiciones del DC L (1986) promueven un desplazamiento que va de la “lengua” al “lenguaje”, entendido este último como actividad comunicativa. Se le asigna al lenguaje una centralidad, cuya cristalización en sintagmas-conceptos de carácter metodológico tendrá ciertos grados de continuidad, aunque en el marco de otros contextos sociales, en las definiciones de política curricular movilizadas en las décadas de los noventa y dos mil. Nos referimos a “reflexión sistemática sobre el lenguaje” (p. 113), “reflexión (a) partir de la lengua de uso”, “prácticas lingüísticas”, “funcionamiento comunicativo” y “hablante competente” (p. 114). También a “necesidades comunicativas” y elaboración de “estrategias”, y “temas

normativos y gramaticales en su práctica textual y no como inventarios” (p. 115). Además, a “propósitos de leer y escribir” (p. 116), “enseñar a leer y escribir es enseñar a comprender para qué se lee y para qué se escribe”, “formar lectores” (p. 117). Asimismo, se establece una propuesta metodológica en la que se prioriza la lengua oral y escrita (lectura y escritura), y luego la sistematización lingüística (p. 125). Opera así una lógica de la distribución de contenidos que se dispone en las grillas que van desde el primer ciclo hacia el tercero (pp. 130-143). Cabe aclarar nuevamente que dicha lógica (esto es, supeditar la “sistematización lingüística” a la “lengua oral y escrita”) se conserva como continuidad con las políticas curriculares previas y posteriores⁴.

En relación con el segundo direccionamiento, que caracterizábamos como cuestionamiento al tratamiento didáctico que la escuela le daría a la enseñanza de la lengua, observamos una caracterización de esta disciplina como “sistema” que admite la descripción estructural⁵. Se plantea una crítica a la transferencia del “método estructural” a la enseñanza de la lengua:

No cuestionamos aquí el método estructural, sino la transferencia del método de la ciencia al método del aula que da como resultado el divorcio entre las prácticas lingüísticas del niño y el saber que se le inculca, del cual podemos decir que ha perdido horizonte pedagógico (...) Señalamos dos derivaciones alarmantes de esta cuestión. (...) Parece haber una forma legítima, escolar, de acercarse al texto literario que es transferencia del método descriptivo antes mencionado: se trata de partir, buscar correspondencias, analizar. (...) La segunda derivación muestra la inoperancia del instrumental descriptivo a la hora de que el niño debe pensar su lenguaje. En efecto, en la medida en que la disciplina-lengua impone al niño la descripción de un objeto dado de antemano y no explota su capacidad de descubrimiento (...) lo deja librado a la presión de diversos y seductores discursos sociales (...) (DC L, 1986, p. 114)

Como puede observarse, el documento aporta una mirada que cuestiona la idea de enseñanza de una lengua con características abstractas –que reenvía a los estudios saussureanos y estructuralistas– desligada de las “prácticas” del niño, pero no anula completamente su lugar en el tratamiento didáctico. Más bien lo que busca regular es qué papel va a ocupar ese corpus de contenidos referidos como descriptivos y normativos. Para la política curricular de mediados de los ochenta, la lengua debería abordarse de manera reflexionada y no meramente inventariada, en el marco de la lectura y la escritura. Así es como

⁴ Estas definiciones ya aparecen establecidas en las políticas curriculares de finales de los setenta y principios de los ochenta, período del cual aquí no nos ocupamos. A partir de los años noventa, la “reflexión sobre el lenguaje” se supedita (“tiene sentido”) a las “prácticas de lectura, escritura y oralidad” (DC PL, 2004, pp. 639-643).

⁵ Resulta necesario distinguir los desarrollos atribuidos a Saussure en el célebre volumen *Curso de lingüística general* y los manuscritos del autor hallados en los noventa que conforman el libro *Escritos sobre lingüística general* (Saussure, 2004). Respecto de la obra de Saussure y los problemas de su recepción, en Bulea (2010, pp. 24-28).

se refleja en la propuesta metodológica parte de la lengua oral y escrita, la “comprensión” (lectura) y “producción” (escritura), para concluir en la “sistematización de las experiencias lingüísticas”.

De la enseñanza de Lengua a Prácticas del Lenguaje: actualización de un proyecto de formación en competencias

En la década de los noventa, las definiciones curriculares del área Lengua impulsadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) presentan notorias convergencias con los lineamientos nacionales inscriptos en las reformas de dicha década. Los Contenidos Básicos Comunes de 1995-1996 (de ahora en más, CBC) efectúan una reorganización del área en bloques. Estos son los de Lengua oral y escrita, Escritura y Reflexión sobre los hechos del lenguaje. La configuración del área a nivel nacional se ajusta a los fines de la formación en competencias (Cuesta, 2019), en estrecha ligazón con definiciones curriculares globales (Díaz Barriga, 2006; Masschelein y Simons, 2014):

El primer supuesto aprobado indica que los contenidos que se seleccionen deben promover la formación en competencias. Ser competente significa poder resolver problemas en un mundo en el que se entrelazan aspectos naturales, sociales, tecnológicos y simbólicos, con saberes y “a conciencia”. El otro supuesto aprobado plantea que es necesario actualizar el concepto mismo de contenidos para que se contribuya a la formación de esas competencias (CBC, 1996, p. 15).

Uno de los primeros documentos publicados de manera simultánea a los CBC es el DAC L 1 (1995). Este se “complementa” y “modifica” el DC (1986), no buscando una “sustitución brusca” pero contrastándolo con el “trabajo escolar cotidiano” (p. 3). En esta publicación, y las que siguen en el ámbito de CABA, se puede advertir cómo se desarrolla en el área Lengua un proceso de reconfiguración disciplinaria (Cuesta, 2019). Proceso operado a partir de una sobredeterminación del discurso curricular en la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza (Batiuk y Merodo, 2009). En el documento referido se revela una serie de cambios que se le quiere dar al área, pero rescatando algunas líneas del DC L 1986, por ejemplo, se “pone en primer plano el hecho de que los alumnos son hablantes competentes”. Pero se le objeta que, al ser un diseño “abierto”, dejó un “vacío didáctico” que los docentes no podían “llenar”, y que no “encontraron” en el DC L (1986) una herramienta para trabajar la lengua” (pp. 1-2). Se plantean “avances en las ciencias del lenguaje”, como que la lengua es una “actividad que se da en situaciones comunicativas concretas”. De acuerdo con ello, se define a un hablante “competente” como “aquel que tenga capacidad para construir en diferentes situaciones en textos adecuados y eficaces” (pp. 12-13). En este sentido, dado que el objeto de enseñanza sería “la lectura y la escritura”, se explicita que es necesaria la “formación de

comportamientos lectores” (p. 6). También se revelan como puntos de coincidencia entre DC 86 y CBC cuestiones tales como el “enfoque comunicativo de la lengua” (p. 8) y tener como expectativas de logro la “formación de lectores y escritores competentes”. Está presente en todo el documento una puntualización respecto de la formación de personas “competentes” para leer y escribir en diversas situaciones comunicativas. Se postula la necesidad de “saber hacer con la lengua” (p. 10) y en varias oportunidades se valida lo planteado haciendo referencia a los CBC, algunas de cuyas líneas se las valora como “innovadoras” (p. 9). En el documento se refleja una denodada puntualización en torno de qué se entiende por lector, escritor y hablante “competente” (p. 11), aspecto promovido en el propio contexto de influencia (Ball [1994] 2002). El proyecto de formación en competencias impulsado globalmente se recontextualiza a nivel nacional y encuentra articulaciones específicas en CABA (Perla, 2020). De este modo, se revelan notorias convergencias entre los lineamientos de los CBC y los de CABA, lineamientos que se retroalimentan con los desarrollos psicogenéticos.

Si en el DAC 1 L (1995) queda explicitada la relación entre este documento, el DC L (1986) y los CBC, en torno de la necesidad de formar en “competencias”, en el DAC L 2 (1996) se avanza de manera definida sobre el “objeto de enseñanza”. Dado que no se trataría de formar “lingüistas” sino “usuarios eficaces”, es que se justifica así el hecho de que no sean las “ciencias del lenguaje” las encargadas de definir el objeto de enseñanza. Dicho objeto sería ahora las “prácticas de lectura y escritura” que habría que “comunicar” (pp. 1-4). Se sigue, luego, una serie de propuestas didácticas en las que se propone como contenido del área el denominado “quehacer” del lector, escritor, hablante y oyente, sobre el que habría que preservar su “sentido social” (p. 4). Las referencias a la enseñanza de la lengua son escasas. Esto se debe a que se propone una diferenciación en el plano de los contenidos: aquellos que están “en acción” y los que son objeto de “explicitación” (pp. 4-7). Diferenciación que trae aparejada la asignación de una prioridad a los “contenidos en acción” por sobre los que son “objeto de explicitación”. Entonces, dicha asignación recupera la definición ya impulsada en el DAC L 1 (1995) sobre la importancia del “saber hacer” con la lengua (p. 10). La centralidad otorgada a este “saber hacer” se complementa con la distinción de “contenidos en acción”, movilizándose así definiciones curriculares sobre los contenidos de enseñanza que presentan estrechas correspondencias con los lineamientos de formación en competencias (Bronckart y Dolz, 2007, pp. 153-155).

Durante 1997, se publica el DAC L 4 que incluye propuestas didácticas para el segundo ciclo. Si bien el área es denominada como Lengua, desde el inicio del documento adquiere presencia el término “prácticas sociales-escolares” (pp. 2-4) a la vez que sigue presente la calificación “competente” para referirse a los “lectores y escritores” (p. 14), calificativo recurrente en los documentos previos y posteriores. El DAC L 4 (1997) retoma de manera expresa lo señalado en publicaciones anteriores sobre la exposición a “diversas situaciones comunicativas”. Es así que se presentan propuestas para el trabajo con la literatura, la prensa y los textos académicos, con una estructura similar a la del DAC 2, también por la ausencia de referencias a la enseñanza de la lengua. Resulta destacable la presencia de significados

expresados en términos tales como: “propósitos” (p. 1), “objeto de enseñanza”, “situaciones didácticas”, “intervenciones”, “contextualización”, “sentido”, “condiciones”, “modalidades de actividades”, “proyecto”, “actividad permanente” (pp. 4-7). Se trata de una terminología proveniente de los desarrollos psicogenéticos (Lerner, 2001), a su vez tomados del lenguaje integral (Arellano Osuna, 1989).

En el año 1999, se publica el Pre-DC PL que prefigura el DC PL (2004), documento que no tendrá prácticamente mayores modificaciones respecto de su versión previa. Se recupera allí una serie de términos alusivos al plano metodológico cuya presencia se da, y de modo escalonado, en las publicaciones curriculares de los años previos. Nos referimos a: enfoque de enseñanza y propósitos (p. 359), prácticas como contenidos de enseñanza, quehaceres (p. 364), modalidades organizativas (p. 365), calificación de competentes para lectores, escritores y hablantes (p. 364), todos ellos presentes en los CBC y los DAC L 1, 2 y 4. Es en 1999 que por primera vez el área curricular se denomina Prácticas del Lenguaje y su organización se ajusta a la división en bloques propia de los CBC: Práctica de la Lectura, Práctica de la Escritura, Hablar en la escuela y más allá de ella, Reflexión sobre el lenguaje. Organización que, cabe aclarar, ya estaba presente, aunque con variaciones, en el DC L (1986): Lengua oral, Lengua escrita, Sistematización de experiencias lingüísticas. El Pre-DC PL (1999) y su forma acabada y definida en el DC PL (2004) ponen en primer plano la “lectura, escritura y oralidad” nombradas como “prácticas” pero asociadas reiteradamente a procesos psicolingüísticos y cognitivos⁶ (Flower y Hayes, 1996; Goodman, 1982). En segundo plano, ocupa un lugar la reflexión sobre el lenguaje, dentro de la cual se insertaría la enseñanza de la lengua. La relación entre las “prácticas” y la “reflexión” obedece a la división de los contenidos planteada previamente, esto es contenidos en “acción” y “objeto de reflexión”. Por otro, a una estrategia de control simbólico a los fines de lograr implicación (Alvarez Newman, 2018):

Al asumir tal propósito, se hace necesario redefinir el objeto de enseñanza: concebirlo como prácticas del lenguaje implica reconocer una responsabilidad mucho mayor que la de enseñar lengua, implica entender que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas (DC CABA, 2004, p. 639).

En el último extracto citado puede observarse, a nivel del texto, como política curricular (Ball, 2012), un desplazamiento de lengua a lenguaje –justificado en términos de “responsabilidad” y “sentido”– y que condensa la relación de consonancia que dicha política posee con las de formación de hablantes “competentes”. Estas políticas se remiten desde

⁶ Por ejemplo, se refiere como contenido un “quehacer del lector” denominado “monitorear y autocontrolar la interpretación del texto” que se actualiza en “anticipar lo que se está leyendo” (p.660). Las predicciones o anticipaciones son estrategias cognitivas de lectura precisadas por los desarrollos psicolingüísticos (Goodman, 1982; Solé, 1992). En el DC 2004 (y las publicaciones previas) se homologan a “contenidos” los procesos involucrados en la lectura, pero nominalizándolos como “quehaceres” y “prácticas”. Es necesario efectuar una revisión de los usos del concepto “prácticas sociales” y sus reificaciones como “contenidos” para las definiciones de política curricular, a la vez que una indagación respecto de sus efectos en el trabajo docente de enseñar.

los años ochenta hasta la actualidad, con variaciones y mediaciones diversas y, si bien se actualizan jurisdiccionalmente, se conectan con otras redes de política nacionales, regionales y globales (Ball y Junemann, 2012).

Conclusiones

Desde los años setenta se advierten denodadas iniciativas de políticas curriculares que buscan reconfigurar el área Lengua como disciplina escolar. Dichas iniciativas no derivan estrictamente de un programa de actualización disciplinaria o didáctica. Más bien responden a una pretensión dominante que se reconoce en el contexto de influencia. Pretensión que se codifica, como parte de su estrategia política, en documentos curriculares confeccionados por “especialistas” (Cuesta, 2019). Documentos que a su vez movilizan definiciones compatibles con las vehiculizadas por organismos internacionales y que subrayan la necesidad de poner en el centro del currículum la formación en capacidades y competencias comunicativas y la resolución de problemas. Los sucesivos intentos de reconfiguración disciplinaria tienen como uno de sus rasgos el desplazamiento de la enseñanza de la lengua a la de lenguaje, y dicha operación se establece en parte a través de una deslegitimación y homologación de la primera a sistema, por ende, a su lejanía respecto del uso y sentido. Se trata de un movimiento operado por intervención textual y codificaciones multifacéticas en la política como texto (Ball, [1994] 2002). Por el contrario, se propone un “nuevo” objeto de enseñanza ligado al “lenguaje” como “competencia” de un sujeto global, “sin atributos” (del Rey, 2012). Objeto cuya inscripción en tradiciones disciplinarias de referencia sigue aún en un estado de precariedad epistemológica. Dicha precariedad genera efectos en el trabajo docente cotidiano de enseñar Lengua en las escuelas. Los efectos de estas reconfiguraciones ameritan ser estudiados en los contextos de la práctica (Ball, 2012), algunos de los cuales documentamos en otras producciones nuestras (Perla, 2015; 2018; Perla y Oviedo, 2017).

Referencias bibliográficas

- Alvarez Newman, D. (2018). *La hegemonía del capital*. Buenos Aires: Teseo.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24).
- Ball, S. [1994] (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica, en *Páginas, Revista de Ciencias de la Educación*, (2), pp. 19-33. Universidad Nacional de Córdoba.
- Ball, S. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

- Ball, S., Bowe, R. y Gold, A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London, New York: Routledge.
- Ball, S. y Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Batiuk Pérez, V. y Merodo González, A. (2009). *La política curricular en la Argentina durante la década de los noventa. Una mirada comparada de los casos Ministerio de Educación de la Nación y Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Comunicación de congreso], en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1035-F.pdf
- Bronckart, J.P. y Dolz, J. (2007). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En: Bronckart, J.P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. (pp. 147-165). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bulea, E. (2010). Nuevas lecturas de Saussure. En: Riestra, D. [comp.]. *Saussure. Voloshinov y Bajtin revisitados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la Lengua y la Literatura, políticas educativas y trabajo docente: problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: UNSAM Edita y Miño y Dávila.
- del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, en *Perfiles Educativos*, 28 (111), pp. 7-36. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Publicaciones del DIE, CINESTAV.
- Falconi, O. (2015). El trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria: la gestión didáctica de artefactos soporte de escritura e imagen en la configuración de dispositivos didáctico-pedagógicos, en *Cuadernos de Educación* N°15. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Córdoba, Argentina.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 13- 28). México: Siglo XXI.

- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En: Huxley, R. e Ingram, E. (eds.). *Language acquisition, models and methods*. (pp. 3-28) New York: Academic Press.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (coords.). *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. (pp. 131- 153) México: Universidad Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Masschelein, M. y Simons, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), pp. 65-78.
- Perla, M. (2015). Respuestas “sedientas” en el desierto metodológico: el caso del abordaje de un poema de Cucurto en un ISFD porteño. Proyecciones y posibilidades. *El toldo de Astier*, 6(10), pp. 101-111. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6529/pr.6529.pdf
- Perla, M. (2018). Contenidos disciplinarios y prácticas de enseñanza: contrapuntos entre la norma oficial, el código disciplinar y las realizaciones cotidianas del trabajo docente en el nivel primario. En Riestra, D. et. al, *VI Jornadas de Investigación y Prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas*. UNRN, pp. 561-576. Recuperado de: http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/VI_Jornadas_didactica_lengua_UNRN.pdf
- Perla, M. (2020). Formar ciudadanos lectores “competentes”: concepciones de lectura en las políticas curriculares de la región. *El toldo de Astier*. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura, 11 (20-21) pp. 398-414. Recuperado de: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Perla.pdf>
- Perla, M. y Oviedo, M. I. (2017). ¿Qué lugar ocupan los saberes disciplinares en la formación docente para la educación primaria? Actas de la I Jornada de Enseñanza de la Lengua. UNLP. Marzo 2017. Recuperado de: <http://jornadasensenanzadelalengua.fahce.unlp.edu.ar/i-jornada-2017/actas/Oviedo-Perla.pdf>
- Requejo, M. I. (2009). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rockwell, E.(1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 296-320). México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

Solé, I. (1991). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Tapia, S. M. (2016). *La corrección de los textos escritos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.

Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.

Documentos

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. y otros. (1995). Lengua. Documento de Trabajo N° 1. Actualización curricular. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc1.pdf>

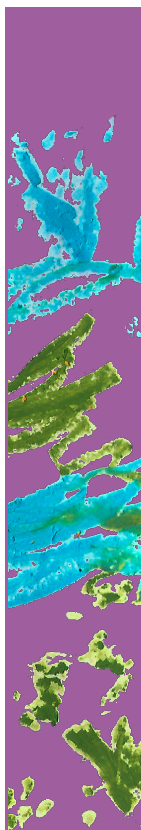
Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. y otros. (1996). Lengua. Documento de Trabajo N°2. Actualización curricular. Leer y escribir en el Primer Ciclo. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc2.pdf>

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S. y otros. (1997). Lengua. Documento de Trabajo N°4. Actualización curricular. Práctica de la lectura, práctica de la escritura: un itinerario posible a partir de cuarto grado. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf>

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros. (1999). Pre- Diseño Curricular para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria /Educación General Básica. Prácticas del Lenguaje. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum.

Lerner, D.; Castedo, M.; Cuter, M. E.; Lobello, S.; Torres, M. y otros (2004). Diseño Curricular para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Prácticas del Lenguaje /Educación General Básica. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (1974). *El curriculum para 1980*. Buenos Aires: Marymar.



Condiciones y tensiones en la construcción de prácticas pedagógicas en la escuela primaria

Emilio Ducant¹

Resumen

Este artículo desarrolla dos tensiones que permiten caracterizar los procesos de construcción de prácticas pedagógicas en escuelas primarias, en vínculo con las condiciones en que ellas tienen lugar. Identifica discursos, sentidos y prácticas contrapuestas respecto de la definición de las relaciones entre los sujetos y las reglas escolares, y acerca de las orientaciones que asume la formación en el Nivel Primario.

Las tensiones presentadas se plantean como construcciones analíticas que emergen de un estudio de casos en dos escuelas de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se analizaron para dicha construcción discursos pedagógicos oficiales así como testimonios y prácticas de enseñanza registradas por medio del trabajo empírico que supuso la investigación.

Condiciones de escolarización - discursos pedagógicos oficiales -
escuela primaria - prácticas pedagógicas - ritmo

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

Conditions and tensions in the construction of pedagogic practices in primary school

Abstract

The article presents two tensions that help to characterize the construction of pedagogic practices within primary school. These tensions are described in relation with the conditions in which pedagogic practices were developed. The analysis identifies opposite discourses, meanings and practices regarding two main aspects: the definition of the relationships between students and school rules; and the orientation that education adopts at primary level.

The tensions presented in the text emerged as a result of a case study developed in two full-day primary schools in Buenos Aires city. The process of analysis considered different official pedagogic discourses, as well as teachers' discourses and practices, which were observed during empirical work.

Schooling conditions - official pedagogic discourses - primary school - pedagogic practices - pacing

Introducción

Este artículo presenta dos tensiones que atraviesan la construcción de prácticas pedagógicas (Bernstein, 1998) en los grados del Primer Ciclo de dos escuelas primarias de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en las clases de un espacio curricular específico: Conocimiento del Mundo. Estas tensiones emergen como construcciones analíticas en el marco de una investigación doctoral² e intentan dar cuenta de contraposiciones en los modos en que tanto los discursos pedagógicos oficiales (Bernstein, 1993) como las/os docentes involucradas/os significan y estructuran las prácticas en relación con: la definición de las relaciones entre las reglas escolares y los/as alumnos/as; y la orientación que asumen los procesos de formación en el Nivel Primario.

Se desarrollan en un primer apartado cada una de las tensiones aludidas, entrelazándolas con referencias a las condiciones en que ellas se producen. El apartado siguiente plantea la conclusión, recuperando los puntos desarrollados en clave de ideas a seguir explorando.

² Se trata del proyecto inscripto en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigido por la Dra. Adela Coria y codirigido por el Dr. Gustavo Bombini, en el marco de una beca interna doctoral del CONICET. La investigación apunta a reconstruir los rasgos que asumen las prácticas pedagógicas en grados del Primer Ciclo de escuelas primarias de gestión público estatal de CABA, en un contexto de políticas pedagógicas oficiales que introducen reformulaciones de los criterios de promoción de los alumnos y alumnas, la disponibilidad de más tiempo para la jornada escolar, y la integración de contenidos tradicionalmente presentados por separado.

Las tensiones construidas

Más tiempo en la escuela: entre la formación “académica” y la formación de hábitos

En los discursos pedagógicos oficiales considerados, la extensión de la jornada escolar pivotea entre la necesidad de ofrecer más tiempo para los aprendizajes de los alumnos y alumnas, y la habilitación de una oferta cultural más completa a la que no todos los sectores sociales tendrían acceso por fuera de la escuela (Dirección de Nivel Primario, 2012). La implementación de ritmos de aprendizaje más relajados, producto de más tiempo para enseñar los mismos contenidos que en jornada simple, se tensaría frente a la incorporación de nuevos contenidos.

Se advierte, además, una tensión entre el supuesto de los discursos referidos según el cual la extensión de la jornada escolar potenciaría las condiciones para la distribución de aprendizajes valiosos para todos/as los niños/as, y la apreciación compartida por muchas/os maestras/os respecto de las dificultades de los sujetos para afrontar actividades instructivas durante esa mayor cantidad de tiempo. Consultadas/os por diferencias y similitudes entre enseñar en escuelas de jornada simple y en escuelas de jornada completa, maestras y maestros generalmente coincidieron en resaltar el cansancio de las/os alumnas/os como un rasgo sobresaliente de las segundas, algo que ha sido ya relevado en otras investigaciones (Feldfeber et al., 2005). Así, *“contrariamente a lo que se espera, que rindan más, rinden menos porque están cansados”* (maestra de tercer grado), sobre todo en el horario de la tarde cuando *“... ya están agotados, no prestan atención a la actividad, y más con los nenes chiquitos”* (maestra de segundo grado).

En este contexto, las maestras y los maestros resaltaron como características del trabajo pedagógico en las escuelas de jornada completa tanto la formación de hábitos como la posibilidad de lograr mayor conocimiento personal de alumnos/as y de tejer un vínculo más profundo con ellos/as así como entre los niños y niñas: *“En jornada completa hacés un mayor vínculo en la parte afectiva”* (maestra de tercer grado). *“Esas horas en general se trabaja todo lo que es hábitos, (...) le dedicamos muchísimo sobre todo a los chiquitos, el tema del baño, los dientes, las manos, muchísimas cosas que trabajamos de orden y de higiene”* (maestra de segundo grado).

En relación a la construcción vincular mencionada anteriormente, el mayor tiempo pareció ofrecer la posibilidad de que los alumnos y alumnas conversaran con la/el maestra/o tanto sobre conflictos interpersonales ocurridos dentro de la escuela como sobre otros aspectos de su vida extraescolar:

Por ahí acá te podés dar el privilegio de un desayuno exteeeeeeenso, de bueno, pasó algo, lo conversamos entre todos, que en la jornada simple no te da el tiempo porque son muy pocas horas (...) Acá, cada vez que pasa algo es como que se conversa una hora entre todos, que también está bueno. (Maestra de primer grado).

Claro, los tiempos son muy cortos, se va muy rápido el día, la jornada, la jornada simple que tienen, entonces es como que los nenes están muy, muy centrados en hacer la tarea que tienen con tal profesor. (...) En cambio acá tenemos, pasamos tanto tiempo, o sea están desde la mañana hasta la tarde, entonces entran en juego otras cuestiones también, ¿viste? Los chicos te cuentan cosas de la casa, vienen con muchas historias, te cuentan los problemas familiares y las cosas buenas, todo. (Maestra de segundo grado)

En relación con el cansancio de los/as niños/as que referían los/as maestros/as, las entrevistas revelaron criterios de selección de actividades en las que, por la tarde, los/as docentes evitaban tareas que requiriesen ejercicios intelectuales intensos, como la reflexión. Al mismo tiempo, parecieron priorizar aquellas propuestas en las que niños y niñas tuvieran que estar activos en la producción de alguna tarea.

La atención del nene que ingresa y está 4 horas no es la misma que la que está 8 horas acá. Al nene a la tarde hay cosas que no las podés dar, vos aprovechás más la mañana para afianzar, enseñar y apuntalar a los nenes y a la tarde es mucho más tranquilo. (Maestra de segundo grado)

Se evidenció también que, en ciertas oportunidades, algunas/os maestras/os propusieron la hora inmediatamente posterior al almuerzo como hora de juegos, de lectura libre o de descanso. Puede conjeturarse, entonces, que el día escolar en estas escuelas de jornada completa asumía una conformación partida en la que el funcionamiento de la mañana replicaba al de una escuela de jornada simple, introduciéndose por la tarde actividades alternativas que variaban en su carácter pedagógico.

Aunque el cansancio de niños y niñas apareció recurrentemente en el discurso de las/os maestras/os vinculado al mayor tiempo escolar, generando aparentemente una profundización del trabajo de creación de hábitos por sobre lo “académico”, en algunos relatos se evidenció también la posibilidad de trabajar a un ritmo más relajado así como de llevar adelante otras modalidades de enseñanza.

Sé que son otros los tiempos. Que en la jornada completa te apachorrás un montón. Se hace lo mismo pero acá como que muy relajado (...). (Maestra de primer grado)

Yo puedo tomarme una hora para ver la naturaleza y que vean cuál es la diferencia entre un arbusto y un árbol, ahora, acá. Y en la escuela que no tenía árboles, planificar una salida al parque a ver y observar, ¿entendés? Cómo es el tallo de un árbol, el tallo de un arbusto, y el tallo de un yuyo. (Maestra de primer grado)

La expresión de la primera de las docentes parece advertir la persistencia de un saber pedagógico por defecto (Terigi, 2013) que obligaría a interpelar la naturalización del cansancio vespertino de los niños y niñas al que aludieron varios de los testimonios de las/os docentes. Esto es, notar que aun cuando se dispone de más tiempo para enseñar, la variación didáctica parecería centrarse exclusivamente en el debilitamiento del ritmo de las prácticas pedagógicas, “haciendo lo mismo” en relación con los demás aspectos que las configuran. En este sentido, la exclusiva desaceleración del ritmo de las prácticas de transmisión parecería no ser suficiente para evitar aquello que las/os maestras/os identifican como cansancio o agotamiento de los alumnos y de las alumnas frente al trabajo de orden instructivo. Sin embargo, el testimonio de la segunda docente advierte, en el campo de tensiones que se vienen delineando, que la mayor disponibilidad de tiempo permitiría habilitar también el ejercicio de otras formas de presentación y de trabajo con los contenidos, implementando situaciones en contextos extra áulicos que demandan otro tipo de organización y, específicamente, otros tiempos.

Sin embargo y en relación con lo planteado en este punto, parece importante relativizar la oposición que plantearon maestras y maestros entre la “formación académica” y la construcción vincular con los alumnos y las alumnas, advirtiendo en otro sentido que el reconocimiento mutuo de la subjetividad de transmisores y adquirentes forma parte de las condiciones que hacen posible la instrucción (Alterman y Coria, 2014).

Configuraciones escolares estandarizadas/adecuación a las singularidades

Frente a la consideración de que ciertas reglas del sistema escolar pueden constituir obstáculos para lograr sostener las trayectorias escolares de todos los sujetos, se evidencia en la formulación de las políticas educativas nacionales del período 2003-2015 en Argentina, la introducción de alternativas de flexibilización de algunas configuraciones institucionales típicas. El establecimiento de los regímenes de unidad pedagógica y de promoción acompañada planteados en la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación constituye un claro ejemplo. Advirtiendo las distintas trayectorias educativas de los sujetos que ingresan al Nivel Primario así como la complejidad de los saberes a desarrollar en los primeros grados, el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1993) flexibiliza la asociación de contenidos a tiempos estándares como criterio para la decisión sobre la carrera educativa de los niños y niñas. Construye así a primero y segundo grado como una unidad pedagógica, corriendo hacia el final de segundo grado la posibilidad de que un alumno o alumna repita, estimulando al mismo tiempo el pasaje del docente junto con el grupo de alumnos/as. Además, la política prioriza que niños/as sean promovidos/as aun así no hayan alcanzado los aprendizajes básicos de un grado, siempre que se garantice que podrán hacerlo en el transcurso del año siguiente.

Lo anterior, conjuntamente con planteos curriculares jurisdiccionales que proponen definiciones de contenidos más abiertas y cicladas (Ducant, 2019), permite plantear la hipótesis de una reformulación, desde el discurso pedagógico oficial, del grado como organizador de la escolaridad. En esta reformulación, el grado conservaría su conformación homogénea en términos de la edad de los sujetos, pero respetando la singularidad de la trayectoria educativa y escolar y los ritmos de aprendizaje de cada uno de ellos.

El agrupamiento de sujetos de la misma edad pero con distintas trayectorias escolares y distintos niveles de aprendizajes prioriza el respeto por esta diversidad pero sobre una línea de progresión (la gradualidad estándar) que se mantiene inalterada. Es incluso la progresión en esta graduación y en los tiempos estándares (un año lectivo para cada grado) la que, desde estos discursos, se concibe como un elemento que impacta en la percepción de los alumnos y alumnas y de sus familias sobre sus capacidades de aprender y, así, en su implicación subjetiva con la escuela. De allí que se pretenda que la reformulación de los regímenes de promoción priorice tal pasaje antes que la repitencia. En este sentido, si bien las políticas recientes interpelarían los fundamentos y modos de construcción de la gradualidad, no la desarticularían como organizador de la escolaridad, sino que contrariamente, la reforzarían.

Resulta interesante relevar, en el discurso de las/os maestras/os, contrastes entre posiciones que priorizaron las diversas necesidades, tiempos, intereses de los/as niños/as frente a los requerimientos escolares, con perspectivas en las que las reglas escolares prefijadas y homogéneas aparecieron como prioritarias. No se pretende plantear oposiciones entre bloques coherentes de discursos y prácticas de las/os docentes, sino señalar tensiones **dentro** y **entre** las expresiones y quehaceres de las/os maestras/os en relación con este aspecto.

Desde algunos planteos, los intereses, las necesidades y los ritmos de trabajo y aprendizaje de cada niño y niña parecieron prevalecer por sobre las demandas de la escuela. La diversidad apareció en algunos casos como un valor que se cristalizaba no solo en términos de tiempos diferentes para realizar las tareas y en los aprendizajes resultantes, sino que incluyó la aceptación por parte de la/el maestra/o de las voluntades de los niños y niñas para abordar las actividades planteadas. En otras palabras, la diversidad se tradujo en un claro debilitamiento del enmarcamiento de la práctica pedagógica (Bernstein 1993, 1998), en tanto control cedido a los alumnos y a las alumnas:

Toda la vida, ya está, entraron a primer grado, se acabó la infancia. Entonces, yo desacelero ahí. (...) la diversidad es esto, de hecho hay chicos que copian todo y hay chicos que “yo hoy no voy a escribir nada” Bueno, ¿Y qué hago? ¿Saco el látigo? No, y “vos no escribís”. (...) al que no lo hizo, al que no lo tiene, al que no lo copió, ya está... no es “te quedás en el recreo que no lo copiaste hoy”, no “andá al recreo mi vida, disfrutá, después vemos y si no lo copiaste, el cuaderno quedará sin eso que copiaste”. (Maestra de primer grado)

La voluntad de cada sujeto se coloca en primer plano y como un contrapunto de lo que serían ritmos escolares apresurados y rutinas de trabajo que impedirían la posibilidad del disfrute de los niños y de las niñas a partir del juego, como signo de realización de su infancia. Esta desaceleración parece preferirse, a pesar de las dificultades que traería aparejadas, como la de *“estar en un cuarto grado y que por ahí un pibe no te sepa leer y escribir. Y sí, realmente te rompe los esquemas pero bueno, es una persona”* (maestra de primer grado). Testimonio que daría cuenta de la implementación institucional de las nuevas reglas oficiales para la promoción de alumnos y alumnas.

En relación con esto, los relatos de los/as docentes de una de las escuelas consideradas mencionaban el caso de un alumno que, estando en cuarto grado, mostraba recientes signos de apropiación de las prácticas de lectura y escritura. En algunos testimonios, las referencias a este estudiante pretendían rescatar positivamente la reformulación del enfoque institucional para concebir los tiempos de aprendizaje de los sujetos. Otras/os maestras/os, en cambio, aludían a ese caso con la intención de denunciar lo que evaluaban como un debilitamiento extremo e inaceptable de las reglas escolares.

En relación con lo anterior, algunos/as docentes sostuvieron que la repitencia implicaba un beneficio para aquellos niños/as que *“necesitaban”* quedarse en un determinado grado como manera de lograr aprender lo que no habían podido en el año previo, a la vez que oficiaba como un llamado de atención a los/as padres/madres o responsables del alumno/a para que tomara *“con seriedad”* los procesos escolares. La valoración positiva de la repitencia se presentó asimismo como una conservación de su autoridad docente y como reconocimiento de su autonomía, en tanto responsables de un grado; nadie mejor que ellos/as para decidir lo que resultaba conveniente para el proceso de cada alumno/a. Asimismo, estas/os maestras/os invertían el argumento de la frustración esgrimido por las políticas que modificaban los regímenes de promoción tradicionales. Apelaban a sus experiencias personales como alumnos/as en las que la propia repitencia se significaba como un afianzamiento de su rendimiento escolar. Invertían, asimismo, el argumento oficial expresando que era la promoción de un alumno o alumna a un grado en el que estaría en un punto de partida distinto al de sus compañeros y compañeras, lo que le generaría frustración, y no por el hecho de repetir el grado.

Otras/os docentes, en cambio, acordaban con la crítica que el discurso pedagógico oficial introducía a la repitencia como respuesta estándar del sistema educativo a los rendimientos en tiempos diferenciales de los/as alumnos/as. Aludían, en algunos casos, a los efectos negativos que ella tendría sobre la subjetividad de niños y niñas (graficándolo, por ejemplo, como *“recibir un palazo en la nuca”*), o bien a su ineficacia como medida para mejorar el aprendizaje.

Por otra parte, resulta interesante decir que la necesidad que algunas/os maestras/os manifestaron de atender a los tiempos particulares de cada sujeto para aprender, se asentó en diferentes explicaciones acerca del origen de estas diferencias. En algunos testimonios, el rendimiento diferencial entre los/as alumnos/as aparecía fundado en supuestos procesos

universales y biológicos de maduración vinculados a la edad. En consecuencia, se sostenía que un agrupamiento más estrictamente homogéneo (alumnos/as nacidos/as dentro de un mismo año) sería favorable para la enseñanza, dado que nivelaría a los grupos. Incluso en la opinión de maestras que no expresaban una creencia en procesos de desarrollo vinculados a la edad de los sujetos, la conformación de grados por niveles de conocimiento homogéneos se sostenía como una alternativa que beneficiaría los procesos de aprendizaje, porque garantizaría “*que todos aprenden algo*” (Maestra de primer grado A).

Contrariamente a estas opiniones, la agrupación por niveles de rendimiento homogéneo no era el criterio de organización de las secciones escolares. Se identificaban diversos niveles de partida y de avance de los/as alumnos/as respecto de los contenidos abordados, y diferencias respecto de las formas de trabajo frente a esta diversidad. En algunos casos, parecía defenderse la necesidad de una adaptación y reconversión activa de la práctica pedagógica, singularizándola en función de las situaciones cambiantes y necesidades particulares de los/as alumnos/as:

Los pibes son pibes y vienen como vienen, eso ya no depende de nosotros. Sí depende de nosotros si les enseñamos o no les enseñamos. Me parece que eso es una responsabilidad profesional donde deberíamos pararnos todos los docentes. Eh, no protestar porque los chicos no son como uno lo espera, en todo caso, bueno, ver qué me falta, qué me falta a mí para poder ante esta situación enseñarles algo. (Maestra de primer grado)

En otros, pareció plantearse la aceptación de desempeños diferentes con respecto a una propuesta pedagógica homogénea, como resultado de lo que se significaban como distintos niveles de desarrollo natural de cada niño/a:

Es un abismo, un año a esta edad es un abismo, entonces yo trato de ver todo eso, y siempre que busco la edad que tiene es el nene que viene más lento, porque no viene más lento, le falta madurar. Y bueno el sistema no contempla todas esas cosas, tenés que hacerlo vos como puedas, o no exigirle más de lo que puede, y saber que lo que hizo, lo hizo bien y hasta ahí va a llegar y que lo logrará el año que viene. (Maestra de tercer grado B)

Siguiendo el planteo de este punto, algunos/as docentes cuestionaron la flexibilización de configuraciones cotidianas de la rutina escolar, percibiéndola directamente como una ausencia de reglas. Para ellos/as, por ejemplo, el establecimiento y cumplimiento estricto de un horario común de entrada para todos/as los/as alumnos/as aparecía como un aspecto que necesariamente debía conservarse, frente a prácticas escolares que iban en contra de ello. La llegada tarde de niños y niñas o bien su retiro anticipado por parte de los adultos responsables, aparecía para otras/os docentes como una dinámica relativamente naturalizada y aceptada, sin dejar por ello de reconocer las dificultades que estas situaciones planteaban para sostener el trabajo didáctico en el aula.

Profundizar el análisis de las tensiones entre los requerimientos que las políticas oficiales y los equipos de conducción plantean para reformular las prácticas de enseñanza y los sentidos que despliegan al respecto los/as maestros/as, aparece como una vía fértil para caracterizar las prácticas pedagógicas. Indagar estas tensiones como disputas en torno de la reconfiguración de la identidad y la calificación de los/as docentes, así como respecto de sus concepciones sobre el principio de educabilidad de los niños y niñas (Perrenoud, 2015) se abre como un camino posible. Asimismo, es necesario resaltar nuevamente la importancia de atender más profundamente, en este análisis, a las condiciones laborales en las que se desarrolla el trabajo de enseñar en la escuela primaria. Se alude con ello no solo a las condiciones simbólicas y materiales, fundamentalmente a la disponibilidad de tiempo para el trabajo colectivo entre docentes que exigirían estas reformulaciones, sino también a las que refieren a la disponibilidad de saber/es que hagan didácticamente accesibles (Terigi, 2006) las modificaciones que las políticas requieren de las prácticas de enseñanza.

Conclusión

Las tensiones abordadas contribuyen a dar cuenta, de manera parcial, de la complejidad que revisten los procesos de construcción de las prácticas pedagógicas estudiadas.

El mandato de inclusión que plantearon los discursos pedagógicos oficiales del período indagado y que recogieron los equipos de conducción de las instituciones consideradas, señalaron la necesidad de reconfigurar ciertas prácticas y dinámicas escolares típicas, atendiendo a la singularidad de los niños y de las niñas y de sus contextos. La diversidad de tiempos para aprender parecería ser una de las formas prioritarias en las que se ancló esta premisa. Se apeló desde allí a la consideración de las trayectorias y condiciones de vida socioeconómica, escolar y afectiva de los niños y niñas para entender sus distintos desempeños. En este marco, las orientaciones políticas e institucionales hacia una mayor atención a las particularidades de los sujetos, sumado a la disponibilidad de más tiempo en la escuela, parecen contribuir a un relajamiento del ritmo en la construcción de las prácticas pedagógicas. Dicho debilitamiento se manifestaría en la modificación de los criterios de promoción tradicionales, cierta flexibilización de los horarios de ingreso y egreso y en el desarrollo de clases donde es posible “sacar el pie del acelerador” y “hacer lo mismo pero más relajado”. Asimismo, el mayor tiempo escolar contribuiría a la construcción de prácticas pedagógicas asentadas sobre relaciones más estrechas entre maestras/os y alumnas/os y entre los propios niños y niñas. Esto, en la medida en que la disponibilidad de más horas fomentaría el tratamiento pedagógico de cuestiones asociadas a lo vincular, a la vez que generaría posibilidades de intercambio más informales sobre aspectos de la vida extraescolar de los niños y de las niñas.

Aunque la extensión de la jornada parece reconocer en algunos casos la posibilidad de reconfigurar los modos de tratamiento del contenido y permitir, por ejemplo, la realización

de actividades fuera del aula, revelaría en otros casos la persistencia de los mismos modos de trabajo que en la jornada simple pero a un tiempo más pausado. Dada la reiterada manifestación que las/os maestras/os hicieron del cansancio de alumnos y alumnas es posible conjeturar que estos últimos casos serían los más frecuentes. En esta línea, se manifestaría una tendencia hacia la profundización del orden regulativo por sobre el instructivo del discurso pedagógico en las escuelas consideradas.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. y Coria, A. (Coords.) (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Bernstein, B. ([1990] 1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen IV). España: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata.
- Dirección de Nivel Primario. (2012). *Documento de apoyo para los equipos técnicos que acompañan a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ducant, E. (2019). La experiencia escolar en el discurso pedagógico oficial: Análisis de la transmisión de un código educativo en el diseño curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. 16, n 16, pp. 1-32. La Pampa, Argentina.
- Feldfeber, M., Gluz, N. y Gómez, C. (2005). *La jornada completa en la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis de sus fundamentos históricos, debates actuales y nudos críticos a casi medio siglo de su implementación*. Informe de investigación de la Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, Subsecretaría de Educación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Terigi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 191-228). Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.



Acercamiento etnográfico a la configuración de estrategias de resistencia en una escuela rural de la región pampeana (Santa Fe, Argentina)

Guillermina Carreño¹

Resumen

Este artículo presenta algunas aproximaciones sobre cómo maestras de Nivel Primario construyen la noción de **ruralidad** a través de sus prácticas docentes, las cuales acontecen en un espacio rural en transformación. Se encuentra enmarcado en un proceso investigativo mayor que culminó con la presentación de un Trabajo Final de Licenciatura. El trabajo de campo fue realizado en una escuela rural situada en la localidad de Lazzarino, una comuna ubicada al sur de la provincia de Santa Fe.

Con el consolidado avance del modelo de los agronegocios en la región, nos interesa comprender cómo se condensan las transformaciones locales en la mencionada institución a través de su correlación con otros espacios empíricos abordados. Particularmente, analizar cómo se configuran estrategias de resistencia en la cotidianidad escolar, al igual que sus fundamentos, propósitos y motivaciones.

Ruralidad - prácticas docentes - cotidianidad - estrategias de resistencia - agronegocios

¹ Centro de Investigación y Transferencia, UNRaf - Becaria doctoral CONICET. CE: guillerminaca@hotmail.es

Ethnographic approach to the configuration of resistance strategies in a rural school in the Pampas region (Santa Fe, Argentina)

Abstract

This article presents some approximations on how primary school teachers construct the notion of **rurality** through their teaching practices, which take place in a changing rural space. It is part of a larger research process that culminated with the presentation of a Bachelor's Final Work. The fieldwork was carried out in a public primary school located in the town of Lazzarino, a commune located in the south of the province of Santa Fe.

With the consolidated advance of the agribusiness model in the region, we are interested in understanding how local transformations condense in the aforementioned institution through their correlation with other empirical spaces addressed. In particular, analyze how resistance strategies are configured in everyday school life, as well as their foundations, purposes and motivations.

Rurality - teaching practices - daily life - resistance strategies - agribusiness

Surgimiento del problema de investigación, implicancias del trabajo de campo y el análisis de los ámbitos empíricos

Lazzarino es una comuna que atraviesa procesos de transformación local a partir de la consolidación del modelo de agronegocios (Gras y Hernández, 2013) en la región. Mediante un enfoque etnográfico que busca “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987) de una determinada realidad social, hemos intentado comprender estos fenómenos desde aquello que sucede en la escuela. A partir del relevamiento y reconocimiento de antecedentes relacionados al problema de estudio², se desprendieron numerosas preguntas que podrían ser resumidas en tres grandes interrogantes que engloban diversos aspectos que nos interesaron abarcar:

1. ¿De qué manera se estructuran las condiciones económicas, sociales y productivas en la zona de estudio?
2. ¿Cómo las políticas educativas (nacionales y provinciales) tensionan las nociones acerca de la ruralidad?
3. ¿Cómo las maestras de Lazzarino resignifican este concepto frente a las transformaciones locales?

² Teniendo en cuenta los objetivos de este artículo, hemos considerado no realizar una presentación exhaustiva de los antecedentes que sí se encuentran presentes en el trabajo final del que se desprende.

Teniendo en cuenta lo señalado, en tanto herramientas orientativas del proceso de investigación, nos adentramos al trabajo de campo. No obstante, durante nuestra estadía, una maestra manifestó que la escuela primaria de Lazzarino no era una escuela rural, sino que era semi-rural. Entonces nos preguntamos ¿qué es lo disputado desde esta categoría? En primera instancia, esto puso en evidencia la necesidad de reflexionar sobre los “tiempos” del investigador dentro de una escuela rural. Coincidimos con Gutiérrez (2005) al pensar la relación práctica que éste mantiene con su objeto como una vinculación con “exclusión”, en el sentido de que no participa del juego real que pretende analizar, no comparte experiencias vividas, ni urgencias, ni el ritmo, entre otras cuestiones.

De allí radica la complejidad de comprometernos conjuntamente en posibilitar espacios de encuentro y socialización con los sujetos, no siendo ajenos a lo que allí sucede. De este modo, consideramos importante resaltar los condicionamientos, vicisitudes y porvenires de los procesos de investigación socioantropológicos en espacios agrarios. Puntualmente, en la dificultad de sostenerlos, debido a la cantidad de tiempo que insumen los traslados, las limitaciones de acceso y la permanencia en los territorios (Ligorria y Schmuck, 2019). Asimismo, comprende un reconocimiento de la significación que adquieren allí los tiempos y ritmos, atravesados por la realidad local. También, requiere asumir que el desarrollo del trabajo del docente rural exige aún más tareas: los viajes desde sus lugares de localización, otras planificaciones de orden pedagógico y su ocupación de aquello que las “excede”.

A la luz del encuentro con esta experiencia situada, las reflexiones que emergieron del proceso investigativo tuvieron como propósito el estudio del entramado de la semiruralidad. Respecto a ello, avanzamos hacia una reconfiguración analítica que permitiera describir cómo se presenta esta noción, examinar las implicancias y aprehender su particular complejidad. Primeramente, a través de diversos trabajos, examinamos las particularidades históricas, económicas y productivas de la zona de estudio, como también de la localidad de Lazzarino. Esto permitió **ampliar la mirada** sobre otros espacios analíticos situados en la localidad en tanto campos que se construyen como ámbitos separados, con sus reglas específicas, comparten y se sitúan en un mismo espacio social e interactúan (Miano, 2012).

Concretamente, aludimos a las vinculaciones que la escuela mantiene con un establecimiento del contexto local: la estancia. Nuestros esfuerzos se dirigieron a observar, comprender y exponer cuáles son las particularidades que adquiere la escuela en este contexto de transformación, cómo se construyen los sentidos en torno a la ruralidad dentro o fuera del aula y cómo se entretajan alternativas prácticas desplegadas por las docentes. Quisiera referirme específicamente a las **estrategias de resistencia** que se entretajan en el cotidiano escolar, en tanto tensiones, disputas y rupturas latentes que intentan generar porosidades en el sistema actual.

Disputas desde lo institucional, el multigrado y las prácticas docentes

Existen disposiciones ministeriales tanto a nivel nacional como provincial que, con sus respectivas leyes, artículos y decretos, determinan un tipo de “tratamiento” para las instituciones de tercer y cuarta categoría, más comúnmente llamadas escuelas rurales. Ahora bien, al consultar con maestras sobre cómo se presenta esta condición, refutaron en numerosas oportunidades esta calificación. Las maestras definen la escuela como semi-rural estableciendo, en primera instancia, ciertas diferencias entre este establecimiento con los Centros de Educación Rural (CER) los cuales son “rurales, rurales”. En sus narraciones aparecen como “escuelitas de campo” y las caracterizan por su ubicación en “medio del campo” y “lejos del pueblo”. Refieren que, si bien en la institución existe un tratamiento pedagógico anclado en grados fusionados en un mismo salón de clases, se relaciona únicamente con la falta de espacio físico. En este sentido, el aula es compartida entre dos o tres grados, por lo tanto, no están todos los niveles agrupados como en los CER.

Igualmente, la escuela de Lazzarino tampoco se presenta como una escuela de ciudad. Numerosas veces las docentes expresaron que es denominada por otros como “escuelita”, debido a su lejanía geográfica con grandes urbes y su baja matrícula en términos comparativos. Encontramos que el diminutivo aplicado con una connotación negativa tiene correlación con el posicionamiento asumido por las maestras lazzarienses, el cual pretende una disociación. Es por ello que la semirruralidad adquiere otro grado de legitimación frente a los CER. En un primer momento, comprendíamos que se trataba de una posibilidad de acercamiento al “imaginario pedagógico” de los procesos educativos que suceden en contextos urbanos. Si bien con el reconocimiento legislativo de la modalidad de Educación Rural, sucedieron avances en materia de regulación y tratamiento, aún en la actualidad, la legitimación que las escuelas urbanas reciben determina parámetros o lógicas acerca de: a) cómo tendrían que ser los procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar; b) un deber-ser docente particular. Es importante remarcar que la provincia de Santa Fe no cuenta con Ley de Educación Provincial, por lo cual, a nivel educativo queda anclada a la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Posteriormente, comprendimos que la lógica de la semirruralidad no puede ser reducida a lo mencionado anteriormente. Entre los años 2016 y 2017, todo el sur santafesino atravesó un contexto de inundaciones, con lo cual, varios CER de la región fueron cerrados y una considerable cantidad de alumnos quedaron sin escuela a la que asistir. El desborde de la laguna La Picasa, sumada a la falta de filtración de los suelos por falta de obras públicas adecuadas, impidieron que varios estudiantes en Lazzarino pudieran prestar asistencia en la institución educativa. Para poder “sostenerla”, es decir preservar la matrícula, conjuntamente se decidió, más allá de las dificultades, “entrar como sea al pueblo” en búsqueda de los chicos, por sus casas.

Por lo menos durante tres años, estas inundaciones conformaron un paisaje cotidiano en el territorio con el que había que convivir. Gran parte de las producciones agropecuarias,

los caminos rurales, las casas y escuelas estuvieron afectadas. Particularmente, en el año 2016 existieron dos evacuaciones de la población hacia la ciudad de Rufino o al albergue comunal. Entendemos que este “aislamiento” producto de un fenómeno natural contribuyó en fortalecer el entramado comunitario. Empíricamente, esto es observado en la determinación de continuar con el calendario académico, pese al daño en la construcción edilicia, la aparición de un pozo ciego o su difícil acceso producto de las precipitaciones, fortaleciendo el vínculo con las familias y los alumnos.

Las expresiones cotidianas aludían a la ausencia de “acompañamiento” o “presencia” del Estado en la escuela. Con el apoyo tanto del Ministerio de Educación como de la Asociación de Magisterio Santa Fe (AMSAFE), una opción otorgada fue la posibilidad del traslado de actividades hacia otras instituciones educativas cercanas. Pero esto era visualizado y presentado como un “peligro” por las maestras. Con el proceso de desmantelamiento de la educación pública que tuvo lugar desde el año 2015 al 2019, se podría efectuar una reducción de la planta docente o inclusive producirse el cierre de puertas de la escuela. En este sentido, comprendemos que no podemos aproximarnos a la “fusión” de grados en términos estrictamente pedagógicos. Supone una determinación política, debido a que la agrupación de los cursos conformando multigrados permitiría al Estado despedir a docentes por la baja matrícula, siendo este el primer paso para el cierre de los establecimientos. No solo se vivenció este proceso en la provincia de Santa Fe, sino también en Buenos Aires y Mendoza, entre otras. Anuada a la semirruralidad, ambas categorías ponen de manifiesto estrategias desplegadas para continuar garantizando el derecho a la educación primaria pública y continuar sosteniendo ciertas condiciones de trabajo en la planta docente.

En este contexto, las narrativas de las maestras contemplan la puesta en práctica de “otro tipo” de educación. Entiendo que la concatenación de esfuerzos cotidianos apuntaba a construir, con todas sus contradicciones, otras oportunidades en la realidad local. La creación, diseño e implementación de ellas, tuvieron existencia principalmente en los espacios de taller que, bajo diversas modalidades, han permitido acercar distintas orientaciones para la reproducción social: computación, confección de huerta, producción de alimentos, entre otros. Es decir, mediante estos dispositivos se produjo la facilitación de conocimientos que proporcionen alternativas a las nuevas lógicas de trabajo que fueron instaladas con el avance del modelo de los agronegocios.

Estrategias de resistencia en lo cotidiano

Para abordar la complejidad inscrita en las estrategias de resistencia cotidianas, necesitamos observar, como se mencionó, otros espacios empíricos. En concreto, comprendimos que era relevante observar las relaciones sociohistóricas que la localidad había mantenido con la estancia enclavada en sus proximidades. Destinaremos los siguientes párrafos a la descripción somera de estos relacionamientos. En principio, analizamos los

orígenes o ascendencia de los estudiantes, a través de su relación con los cambios históricos en la propiedad de la tierra, con el tipo de trabajo y fuente de ingresos de las familias. Damos cuenta de la existencia de una numerosa cantidad de asalariados despedidos a partir de la reconversión productiva de las últimas cinco décadas. Pese a la existencia de trabajos que con distintos enfoques estudian, examinan y describen el corredor sojero de la pampa húmeda, se caracterizan por presentar un sujeto histórico concreto a través de la figura del chacarero o el pequeño productor.

Entonces nos preguntamos ¿se trata de la estructuración de una clase obrera-rural local? La mano de obra fue obtenida históricamente por el contrato de habitantes de Lazzarino debido a la cercanía geográfica del pueblo, permaneciendo numerosas familias en una relación de dependencia con la misma. La categoría de **mensus** emergió en heterogéneas narrativas para hacer referencia a los trabajadores contratados bajo formas no autorizadas, encargados de cubrir tareas mensuales. Esta sumisión histórica también puede ser traducida porcentualmente con un 94,8% de acumulación de tierras por el establecimiento, quedando un 5,2% de tierras arrendadas por otros agentes (IPEC, 2011). Bajo estas modalidades se sostiene que el “impulso” económico sucede por la actividad agroindustrial que desarrolla la estancia. Lo hemos definido como **redistribución ficcionada** del modelo de agronegocios, noción que intenta poner en evidencia cómo se configura la redistribución de ingresos a nivel discursivo, sin adquirir representatividad empírica.

Además, observamos cómo se presentaba una visión dicotómica sobre “el campo” y “la ciudad” en las lecturas de las maestras, instalando en la escuela perspectivas provenientes de sectores hegemónicos que movilizan una visión extractivista sobre lo productivo. Localmente, la primera categoría se vincula con la praxis latifundista característica de los pueblos rurales de la región y la repartición del territorio en “manos de unos pocos”. De esta manera, comprendemos que las alternativas de reproducción social de los agentes por fuera de estas racionalidades, se han reducido notablemente en los últimos veinte años. No obstante, se han movilizado otros modos de acción social que polemizan las relaciones de fuerza del territorio, a través de la configuración de prácticas, sentidos y disputas en torno la ruralidad en la escuela de Lazzarino.

Con relación a las condiciones de vida de las maestras, se considera que la docencia les ha permitido acceder a mejores condiciones económicas, ya que, como la mayoría de los habitantes de pueblos chicos, sus padres han trabajado en actividades agropecuarias. Por ese motivo, afirman que impulsan “otro tipo” de educación a partir de lo que hemos denominado como la **misión altruista**. Bajo diferentes dispositivos asociados con mecanismos de reciprocidad (cubrimiento de gastos de materiales, compra de zapatillas, por nombrar algunos) contribuyen a que los alumnos puedan trazar alternativas desde sus propias trayectorias. Esta responsabilidad con lo que las “excede” que es percibida y expresada en numerosas ocasiones, se anida constantemente con sus prácticas docentes. Esto ocurre porque se encuentran atravesadas por una significación pedagógica, pero que sobrepasa esta dimensión debido a que involucran una compleja red de actividades y relaciones (Achilli,

1986). Se trata de una función o quehacer con importancia para la sociedad, por lo tanto, ahí radica la trascendencia de esta labor en los contextos rurales.

Por consiguiente, las políticas educativas no son meramente transferencias unidireccionales debido a que, como hemos visto, la realidad escolar moviliza diversas formas de apropiación con heterogéneas implicancias. Particularmente, pensar sobre cómo las maestras construyen la noción de ruralidad no puede ser comprendido sin antes considerar el avance del modelo de los agronegocios, las transformaciones estructurales productivas, sociales y económicas con su correlato en los espacios rurales. Esto, sin tampoco reconocer el “corrimiento del Estado” respecto a la modalidad de Educación Rural. Si bien existen diferentes disposiciones que la provincia ha intentado extender en el territorio³, las resignificaciones que las docentes realizan, procuran (de alguna manera) generar un desplazamiento de la intervención, las prácticas oficiales y los discursos que se desprenden de estas disposiciones.

Consideraciones finales

Desde un enfoque etnográfico que procura documentar lo no documentado con énfasis en la diferenciación entre lo que se dice que se hace y lo realizado concretamente por los sujetos, este trabajo tuvo como finalidad el abordaje de las estrategias de resistencias que se configuran cotidianamente en la escuela rural de Lazzarino. La noción de ruralidad construida por las maestras desde sus prácticas docentes, permite vislumbrar cómo se condensan en la escuela aquellas transformaciones en la estructura agraria, cómo operan discursivamente adoptando diferentes tintes y cómo son tensionadas diariamente las políticas educativas.

Habiendo expuesto los interrogantes orientadores del proceso investigativo, las implicancias del trabajo de campo en una escuela rural y el imperativo requerimiento de ampliar la mirada para examinar los fenómenos sociales desde lo que acontece en la escuela, posteriormente nos adentramos en el análisis de las micro-resistencias. En primer lugar, especificamos cómo se entretajan alternativas vinculadas con la construcción de la semiruralidad como en la fusión de grados, en tanto categorías políticas que buscaron disputar sentidos en un contexto de desastre natural y de cierre de establecimientos del sistema educativo. Esto no solo hizo posible la preservación de condiciones laborales, sino que además supuso una redefinición en términos institucionales como del diseño del espacio áulico, a la luz de resignificaciones emergentes desde las prácticas docentes.

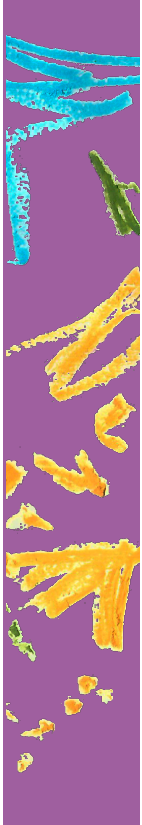
Por último, reflexionamos sobre los argumentos, motivos y razones en las tensiones cotidianas. Frente al acaparamiento de tierras, acumulación de capital económico y bienes naturales, así como la subordinación de la clase obrera-rural local, abordamos el porqué de las disputas de forma sistémica. Coyunturalmente, las docentes dispusieron de una

³ Quedan ancladas a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y aquellos programas específicos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación, como por ejemplo el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) I y II. Son aplicados de acuerdo con los principios de gestión estatal de cada provincia.

serie de dispositivos anclados en sus trayectorias personales, pero que fueron trasladados hacia los procesos de escolarización (formal y no-formal) generando “porosidades” en una modalidad. Cabe recordar que estos procesos tuvieron lugar en un momento caracterizado por “corrimiento del Estado”, principalmente con el desfinanciamiento de la educación pública durante el período 2015-2019.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente*. Rosario, Argentina.
- Ligorria, V. y Schmuck, E. (2019). Investigar sobre juventudes rurales. Desafíos para superar la invisibilidad. *Publicación de la Red de Antropología y Educación (RIAE)*. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/11757/Publicacion%20RIAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, A. (2005). Investigar las prácticas y practicar la investigación. En: *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. (pp. 111-124). Recuperado de: <http://www.fhyics.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf>
- Instituto Provincial de Estadísticas y Censos (IPEC). (2011). *Superficie de las Explotaciones Agropecuarias por régimen de tenencia según Localidad*. Santa Fe: Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- Miano, A. (2012, agosto). *A este pueblo le vino la modernización de golpe. Reconfiguración de saberes y sentidos en torno a la tecnología en una comuna del sur de la provincia de Santa Fe*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documento DIE. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios avanzados.



Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según “sexo”

Sebastián Fuentes¹

Resumen

El gobierno de la pobreza se hace política educativa y abordaje pedagógico en escuelas que desarrollan propuestas de educación diferenciada según “sexo”, destinadas a niños/as y adolescentes de sectores populares. Las concepciones de docentes sobre su trabajo con estos sectores se fundamentan en una lectura “naturalista” y “social” del género, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la supuesta mayor efectividad del trabajo de educar en contextos homogenéricos. Se despliega un trabajo pedagógico con las familias en las que son ubicadas como amenaza o como posibles aliadas, en función del trabajo social sobre la violencia de género en el espacio familiar. Las políticas de género son así reapropiadas localmente, justificando un modelo organizacional y pedagógico basado en la separación y segregación física según criterios de desigualdad y diferencias, que refuerza la fragmentación del sistema y los procesos segregatorios. Este trabajo se basa en una investigación cualitativa desarrollada en una escuela de gestión privada católica que separa varones de mujeres en la Ciudad de Buenos Aires, y buscó comprender la articulación de clase y género en la producción de las desigualdades educativas y su abordaje desde la posición de los/as docentes.

Catolicismo - educación - modelo - separación - género

¹ Área Educación, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina - Investigador del CONICET. Docente e Investigador de la UNTref. CE: sebasfuentes3@gmail.com

School, poverty and gender in the City of Buenos Aires. Policies and teachers' conceptions of gender-differentiated education

Abstract

The government of poverty becomes educational policy and pedagogical approach in schools that develop proposals of education differentiated according to “sex”, aimed at children and adolescents from popular sectors. Teachers' conceptions about their work with these sectors are based on a naturalistic and “social” reading of gender, which justifies the physical separation of boys and girls, and the supposed greater effectiveness of the work of educating if the “sex” of the teacher is homologated with that of the students. A pedagogical work is deployed with families in which they are placed as a threat or as possible allies, in terms of social work on gender violence in the family space. Gender policies are thus re-appropriated locally, justifying an organizational and pedagogical model based on physical separation and segregation according to criteria of inequality and differences, which reinforces the fragmentation of the system and segregation processes. The paper is based on a qualitative research developed in a private Catholic school that separates boys and girls in the city of Buenos Aires, and sought to understand the articulation of class and gender in the production of educational inequalities and their approach from the teachers' point of view.

Catholicism - education - model - separation - gender - teachers

Introducción

Juan Pedro es docente de Nivel Primario de una escuela de gestión privada que recibe a niños/as y jóvenes de sectores medios-bajos y bajos de una villa en la Ciudad de Buenos Aires (CABA). En una entrevista donde hablábamos sobre las condiciones de pobreza y la propuesta de educación diferenciada de la escuela, recordó una situación reciente: le estaba por “poner una nota en el cuaderno” a un niño de segundo grado porque “se portaba mal”. En el momento en que se lo notifica, el niño empieza a llorar de modo desolador, sin parar, “muy angustiado”, relata. Como no lo puede calmar, lo lleva a hablar con la directora, una profesora mayor en edad y con “más experiencia” que él. Cuando la directora finalmente logra calmar al niño, éste le cuenta el motivo del llanto: si lleva una “nota” en el cuaderno, “su padre lo fajaba”, dice Juan Pedro. El docente situaba, con esa escena, su intervención. Pero refería, más bien, a cómo representaba la emergencia de situaciones en que el “género” se cruzaba con la pobreza: la violencia que padecen los niños se debía, en su relato, a las condiciones de vida y el origen social de sus familias, y a las prácticas de los “padres” en relación a la violencia física sobre sus hijos.

La escena bien podría ocurrir en otra escuela que atiende a otros sectores de clase, de gestión estatal o privada. Sin embargo, los relatos que hallamos en la investigación dan cuenta de una violencia intrafamiliar –y de una escena familiar– que al menos parece más intervenida por agencias estatales o no estatales y más visibilizada en los sectores pobres, por parte de actores como los/as docentes que no pertenecen a esos sectores de clase. Una masculinidad asociada al ejercicio de la fuerza disciplinadora sobre hijos, hijas y mujeres adultas; las condiciones de vida que atraviesan los/as mismos/as niños/as y sus padres y madres, y una política social y educativa enfocada en la intervención diferencial y mayor sobre los sectores populares (Arias, 2012) constituyen en su conjunto desafíos para el trabajo pedagógico de los/as docentes. Por un lado, forman parte del proceso de desarrollo concreto de las políticas de educación sexual, en cuanto a políticas de género instituidas en el sistema educativo. Por el otro, a las relaciones de desigualdad y las interacciones entre actores con distintos niveles de recursos y de representaciones en lo que se refiere a las dimensiones de clase y de género. Entiendo que en las familias cuyos/as hijos/as concurren a estas escuelas hay una articulación de las desigualdades sociales, sobre todo de clase y género, y un modo específico en que esa articulación es leída por los actores escolares: la comprensión que sobre ello tienen, condiciona sus prácticas pedagógicas, le da sentido o justificación.

Los modos en que las escuelas y sus actores lidian con las prácticas familiares y los modos de crianza de los sectores populares son diversos (Santillán, 2006). Esta investigación buscó comprender cómo se posicionan en torno al para qué y cómo se educa a varones y mujeres en contextos de pobreza. Entiendo que los actores sociales leen las desigualdades desde una lente que homologa y naturaliza la pobreza como “causa” de problemas sociales y familiares, tales como la violencia; y que la desigualdad social, resultado de apropiaciones desiguales de los bienes comunes, no siempre es tematizada como tal, aunque tenga la potencia de explicar y ubicar un escenario más amplio que el de la intervención focalizada en la “pobreza” como causa de las dificultades sociales y pedagógicas.

En los últimos años, las políticas públicas fueron incorporando la perspectiva de género en sus formulaciones y en el desarrollo de diversos programas, tanto en Argentina como en la región (Rodríguez Gustá, 2008; Masson, 2015; Baez y del Cerro, 2015; Molina, 2012; Darré, 2014). Se trata de un proceso en el que han confluído las luchas de las organizaciones y movimientos feministas y de la diversidad/disidencia sexual, la presión de los organismos internacionales, y cierto sentido común que se ha ido construyendo en torno a las necesidades de abordar en distintos ámbitos, incluido el educativo formal, las inequidades y las violencias de género.

La investigación dialoga con esas producciones, y se posiciona en dos especificaciones analíticas, necesarias para comprender qué significa la creación y sostenimiento de escuelas para y en sectores populares que separan a varones (docentes y niños) de mujeres (docentes y niñas). La primera es que el género no solo es polisémico, sino también plástico: las políticas desarrolladas a niveles institucionales pueden tener sentidos antagónicos o profundamente divergentes entre sí, o entre la apropiación institucional y la lógica que organiza a la política en su contexto de creación y desarrollo. Reconocemos los aportes de la perspectiva de

género y su desarrollo en políticas públicas, pero entendemos que los “usos” del género son heterogéneos: interesa ver qué hacen los actores con “el género”. Esto es así al punto que es posible encontrar instituciones o sentidos instituidos sobre las diferencias de género que pudieran identificarse como opuestas a aquellas expectativas de igualdad establecidas desde la teoría de género y el activismo feminista.

En un segundo nivel, la investigación se posiciona en un marco de análisis de las políticas educativas como instrumentos de gobierno de las poblaciones, desde una perspectiva foucaultiana (Foucault, 2007). Interesa comprender las relaciones de poder en el sistema educativo como actualizaciones y reapropiaciones *in situ* de orientaciones generales, que, en función de esos mecanismos de contextualización, producen población diferenciándola. Los usos del género en estos mecanismos constituyen una “tecnología” (de Lauretis, 1996) que aún no ha sido sistemáticamente indagada en el campo educativo.

El foco de este trabajo se centra en las concepciones y explicaciones que los/as docentes poseen para darle sentido y justificación a la tarea que desarrollan en su contexto. La investigación consideró como punto de partida que la separación física de varones y mujeres para su escolarización –materializada en un conjunto pequeño pero relevante de instituciones educativas de distintos niveles de la educación obligatoria que atienden a los sectores populares– constituiría un lugar analítico relevante para interrogar y conocer: 1) cuáles son los modos contemporáneos en que se produce el gobierno de la pobreza y el lugar que allí juegan las políticas educativas; 2) qué apropiaciones particulares se realizan sobre la mayor visibilización de las jerarquías y desigualdades de género, y cómo ello impacta en prácticas y posiciones pedagógicas. Exploramos para ello la lectura nativa de las relaciones de género como estrategia pedagógico-institucional: el agrupamiento espacial diferenciado y los vínculos homogenéricos constituirían el principal modo de abordaje de los problemas ocasionados por la pobreza. El interés de este trabajo se sitúa en los discursos docentes y directivos, y en las estrategias institucionales para abordar y significar estas problemáticas.

Nota metodológica

En una investigación anterior, busqué dar cuenta de los modos en que las escuelas se apropian de las políticas de educación sexual, analizando particularmente las prácticas de apertura y de cierre que se producían en una institución de gestión privada católica (Fuentes, 2012). Continuando con esa línea, me propuse desarrollar una investigación en otra escuela católica que siguiera el modelo de educación diferenciada y que además se propusiera un abordaje explícito de las desigualdades de clase. Por educación diferenciada entiendo el desarrollo de la escolarización de varones en un espacio físico (un edificio escolar) separado del espacio destinado a las mujeres (otro edificio escolar). Para ello, realicé un mapeo exploratorio de instituciones organizadas con esa tipología en el Área Metropolitana de Buenos Aires, a partir de informantes con conocimiento del subsector de educación de

gestión privada. Restringí luego la selección a escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bajo el criterio de una perspectiva de investigación cualitativa, seleccioné una escuela con el criterio de método de caso único, dada la confluencia entre unidad de análisis y unidad educativa que respondiera a las particularidades organizativas que se buscaba analizar. El caso elegido fue una escuela de gestión privada católica cercana a una villa de la CABA que explícitamente se propone como herramienta de integración social para –aunque no exclusivamente– niños/as y jóvenes de “ambos sexos” (palabras del representante legal), argumentando la pertinencia de la separación “por sexo” para una educación más “efectiva” de niños por un lado y de niñas y adolescentes mujeres por el otro.

Son dos unidades educativas (una de Nivel Primario para varones, de reciente creación, y otra de Nivel Secundario para mujeres) que llevan el mismo nombre y pertenecen a una fundación de laicos/as miembros del Opus Dei². La escuela primaria y secundaria para mujeres existe desde hace más de 50 años: creada por una congregación religiosa femenina, durante los años 90 su propiedad fue transferida a las estructuras del Opus Dei, que en lugar de incorporar varones en la escuela –como realizaron buena parte de las congregaciones religiosas en la Argentina durante esa década– construyó un proyecto educativo en el que se mantuvo y se justificó la educación diferenciada. La fundación que tomó posesión de la escuela, con el apoyo de grandes empresas, adquirió un predio cercano y construyó la institución para varones que, al momento del trabajo de campo en 2016, era solo de Nivel Primario, mientras se planificaba la creación del Nivel Secundario. Ambas unidades comparten el equipo directivo y, aunque no se logra en su totalidad, buscan que el personal docente, sobre todo del Nivel Primario, sea del mismo “sexo” que el de los niños y de las niñas a los/as que educan. Como veremos, hay una serie de presupuestos sobre “sexo” y “clase” que organizan la propuesta educativa.

La escuela está ubicada en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en un barrio de sectores medios-bajos, cercana a una villa. Su población escolar está integrada por niños/as y jóvenes de ambos territorios (“barrio” y “villa”), con una participación mayor de familias provenientes de esta última. Su personal docente, en general, no vive en el barrio, provienen de distintos sectores de la Ciudad de Buenos Aires y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). La población escolar proveniente de la villa padece una situación de exclusión urbana y social; el trabajo precario/informal constituye la condición de inserción de los/as adultos en el mercado de trabajo; y las condiciones de vivienda e infraestructura de los grupos familiares están signadas por la irregularidad en el dominio de la propiedad y los estigmas asociados a la circulación por la ciudad por pertenecer a “la villa”; además de otras situaciones de

² Institución católica integrista creada en España por el sacerdote José Escrivá de Balaguer que se encuentra extendida en todo el mundo. Atiende sobre todo a grupos de sectores privilegiados, entre los cuales despliega sus universidades y otras instituciones culturales. En las últimas décadas incrementó su presencia en sectores populares por medio de dispositivos educativos, tales como la escuela que aquí se analiza.

exclusión, como la dificultad en el acceso a servicios de salud. Las dos unidades educativas cobran a las familias cuotas que son “bajas”³.

A los fines de producir datos que permitieran describir y analizar la dimensión discursiva del posicionamiento docente en relación al contexto de intervención, desarrollamos 10 entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos (3 mujeres, 7 varones) en las instalaciones escolares. También se realizaron observaciones de espacios abiertos escolares (patios, entrada, etc.) y se analizó información documental y otro tipo de registros disponibles online⁴. Los registros y las desgrabaciones de entrevistas fueron leídos de modo sistemático, se categorizaron y se analizaron en su conjunto a partir de la perspectiva teórica aquí propuesta.

Políticas de escolarización en el contexto de la fragmentación educativa: ¿escuelas para pobres?

Un tema relativamente ausente en el historial reciente de las demandas del campo de derechos de las mujeres y del feminismo es la transformación que experimentó la educación diferenciada “según género”⁵. La mirada común sobre estas escuelas hace parecer que se trata de un fenómeno del pasado, produciéndose una lectura que invisibiliza la continuidad de este tipo de educación y/o su resurgimiento. Las escuelas de gestión privada en la Argentina, mayormente las católicas, se reconvirtieron en su gran mayoría en escuelas de “educación mixta” en el transcurso de los años 90⁶, otras lo hicieron entrados los 2000. Pero no constituyó un fenómeno exclusivo de las escuelas de gestión privada. Los colegios universitarios siguieron el mismo derrotero, en su caso con cierto revuelo público, sobre todo por las resistencias de sus alumnos varones y parte de su personal docente. En los años 90, el caso del Colegio Nacional de Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, fue el más resonante. Más recientemente adquirió su propio debate público el intento de incluir mujeres en el Liceo de la Universidad Nacional de Tucumán, aún de “varones solos” –como lo declaraba la prensa provincial y los defensores de esta modalidad discriminadora.

A pesar de estas reconversiones, un núcleo de escuelas privadas permaneció bajo la educación diferenciada. En la Ciudad de Buenos Aires, escuelas que hacen de la antigüedad y la “tradición” un capital educativo que atrae a familias de sectores altos y medios-altos, aún permanecen bajo esa modalidad como una apuesta a la formación de las elites. Algunas de ellas son lo que sus directivos, y las familias que las eligen, suelen denominar como “colegios

³ Al momento del trabajo de campo, en 2016, nos informaron que las cuotas eran de \$400 aproximadamente, y la abonaban alrededor del 70% de los/as estudiantes. El resto concurría exceptuado del pago.

⁴ Agradezco al Lic. Juan Pablo Pulleiro su participación en el trabajo de campo.

⁵ La afirmación no deja de ser binarista. Pretendo señalar con ella la lectura social que se hizo de la educación diferenciada y la educación “mixta” en la Argentina, organizada bajo el binarismo de género que solo reconoce dos posibilidades en la construcción de las identificaciones y en las relaciones y percepciones de género.

⁶ Así lo caracteriza Servetto (2014), refiriéndose a las escuelas católicas en la provincia de Córdoba. Fue un fenómeno nacional.

hermanos”: en algunos casos, sostenidos por la misma congregación religiosa que organiza su oferta educativa en dos edificios separados para varones y para mujeres. En otros casos, son congregaciones masculinas y femeninas “hermanas”, cercanas en sus relaciones, tradiciones, y en la ubicación urbana de sus unidades educativas, que, de modo conjunto, sostienen una educación diferenciada a la que concurren varones –congregaciones masculinas– y mujeres –congregaciones femeninas– de las mismas familias.

Los cambios en la organización de las escuelas en lo que concierne a la definición institucional de “escuelas para varones” y “escuelas para mujeres” no estuvo signada por la influencia de los grupos de derechos de las mujeres y del campo del feminismo, en general, sino más bien por una lógica economicista en el modo en que se mantenían financieramente las escuelas de gestión privada. De acuerdo a algunos informantes consultados/as, el proceso de crecimiento de la “educación mixta” en las escuelas congregacionales siguió en muchos casos criterios económicos: “captar” la matrícula, el pago del grupo familiar completo, al que le ofrecerían una misma institución, un mismo edificio, un mismo cuerpo docente y los mismos horarios para todos/as sus hijos/as. Luego vinieron una serie de explicaciones, que además estaban presentes en las justificaciones de los y las directores/as y responsables legales de esas escuelas: si vivimos en una sociedad “mixta”, las escuelas también debían serlo.

Sin embargo, esta cuestión permaneció no problematizada en las décadas anteriores, e incluso, para el caso de las escuelas universitarias, no entraba la variable económica. Operó más bien la jerarquización de la educación de varones como un “valor” en sí mismo. Esta fue y sigue siendo cuestionada, pero ha conservado su fuerza en función del reconocimiento social que aún poseen los espacios homosociales masculinos y las resistencias a la inclusión y/o a la equiparación de las mujeres como parte del proceso de construcción y sostenimiento de las masculinidades hegemónicas (Fuentes, 2015). Estas escuelas “de varones solos” capitalizan una asociación entre educación diferenciada, tradición y elitismo, puesto que se han mostrado pruebas, en el pasado, para la formación de personalidades destacadas en distintos campos, es decir, de varones distinguidos. Evitar realizar cambios tan profundos como el ingreso de mujeres es una estrategia de mantenimiento de lo que consideran los pilares de la efectividad de su enseñanza. Por estos motivos, y porque las escuelas secundarias privadas desarrollan su política institucional en su propio circuito de sectores medios-altos y altos, no fue cuestionado públicamente el sostenimiento de esta “tradición”, como sí sucedió en las escuelas universitarias de distintas jurisdicciones.

Desde hace pocos años, con posterioridad a la crisis social, política y económica al inicio del nuevo milenio, un conjunto de iniciativas comenzó a desarrollarse en el campo de la educación de gestión privada: la creación de nuevas escuelas, destinadas a distintos sectores sociales, que reivindican la educación diferenciada según “sexo”. Entre ellas sobresalen las instituciones creadas por las organizaciones integristas católicas, sobre todo los Legionarios de Cristo y el Opus Dei, que hacen una apuesta por la educación de niños y niñas de sectores privilegiados y, más recientemente, de los sectores en situación de exclusión.

Este proceso se produce en tres niveles que muestran cambios en el sentido de las políticas y los procesos de escolarización. El primero es la justificación: si en los años 90 las escuelas católicas justificaban el pase a la educación mixta como un proceso de preparación de los/as adolescentes para el mundo “real”, para el “afuera” de la escuela y para el “futuro” de los/as jóvenes, entrados los 2000, los argumentos desplegados se anclan en “necesidades” sociales y subjetivas de varones y de mujeres, que podrían ser mejor “abordadas” por adultos/as del mismo sexo. El posicionamiento sobre las necesidades de los sectores populares justificaría la separación, unida al traslado de la experiencia “exitosa” –según su propia visión– que estas organizaciones realizan en la educación de varones y mujeres en escuelas que se presentan como de excelencia y para las elites. Polarización y educación diferenciada, también según clase. Una lectura biologicista del género y de las bondades de la separación según “sexo” para ambos polos de la desigualdad.

El segundo cambio operó a nivel del subsistema privado en su conjunto: esquemáticamente, las escuelas parroquiales atendieron a sectores medios y medios-bajos, y las instituciones congregacionales se encargaron de un conjunto heterogéneo, con fuerte énfasis en sectores medios, medios-altos y altos. Con diferencias de acuerdo a las escalas urbanas donde estaban ubicadas las escuelas y los cambios en relación a los cuasi mercados educativos a nivel local, la educación de gestión privada católica estaba configurada en esos términos hasta iniciado el nuevo milenio, cuando comenzaron a crearse nuevas instituciones católicas destinadas a niños y jóvenes en situación de pobreza. En ese lugar, empiezan a jugar un rol relevante tanto las congregaciones religiosas –sobre todo aquellas que tradicionalmente educaron a las élites, y que crean estas escuelas resignificando lo que denominan su carisma fundacional–, como las agrupaciones de laicos vinculadas a instituciones católicas integristas (Corbiere, 2002), tal es el caso que aquí se analiza.

En tercer lugar, la creación de escuelas para niños/as y jóvenes en situación de pobreza signó un conjunto de políticas que se crearon ya entrados los 2000. Las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa de Terminalidad Educativa 14-17 en la provincia de Córdoba, entre otras iniciativas, buscaron abordar esas dificultades creando modos de organización escolar, iniciativas y hasta formatos escolares (Grupo Viernes, 2008; Vanella y Maldonado, 2014) que resultaran adecuados a la situación socioeducativa de los jóvenes. Esta situación también fue abordada por algunas universidades nacionales a partir de la creación de escuelas secundarias bajo su dependencia, buscando desarrollar modelos organizacionales que, desde su creación, alojaran a jóvenes de sectores populares. Es decir, que las jurisdicciones y algunas universidades nacionales se plantearon la creación de nuevas instituciones con un destinatario específico: niños y jóvenes en contextos de pobreza. No fue un fenómeno exclusivo de un subsector de gestión en el sistema educativo.

En la escena pública –y más aún en la académica, con un ethos “progresista” que suele olvidar o desconfiar de lo religioso/católico en sus estudios⁷– la creación de escuelas

⁷ Abordo en otro trabajo la distancia en la relación entre mujeres universitarias y no universitarias (Fuentes, 2017).

destinadas a niños/as y jóvenes en situación de pobreza, bajo la configuración de una educación diferenciada –tal como se denomina la separación física de varones y mujeres en la escuela, o la creación de escuelas diferenciadas para “ambos sexos”– se produjo con cierta opacidad. Pareciera ser una tendencia que se mueve por debajo de la lente pública, a pesar de que algunas de estas iniciativas, como el caso elegido para el análisis, estén respaldadas por importantes empresas, universidades y fundaciones.

Estas iniciativas constituyen modos novedosos en los que se articulan intereses de poder provenientes de diversos campos, que forman parte de una sensibilidad y de un desarrollo de políticas que buscan abordar la escolarización de niños/as y jóvenes de sectores excluidos, pero que, a partir de la igualdad de oportunidades como ideología, legitiman modos de “resolver” las desigualdades de clase y género, constituyendo así nuevas⁸ tecnologías de género en el campo educativo. Y ello se desarrolla en el contexto reciente de fragmentación del sistema, en el que las experiencias y políticas institucionales que se desarrollan en un “lugar” social y para grupos sociales determinados, pareciera explicarse por lógicas que guardan escasa relación con lo que sucede en otros *locus*. En este sentido, es posible observar la sistematicidad y la persistencia de la fragmentación, en la que el sistema sigue generando o posibilitando ofertas y experiencias educativas profundamente diferenciadas (Tiramonti, 2004 y 2016), al tiempo que se producen nuevas iniciativas institucionales para gobernar y educar en contextos de pobreza.

Concepciones y posicionamientos generizados de docentes en la educación de niños y niñas de sectores populares

Las concepciones de docentes sobre su rol, la enseñanza y los sujetos pedagógicos integran un entramado que se define en función de un conjunto de condicionantes: las trayectorias sociales y profesionales de los/as docentes; las regulaciones escolares y los discursos institucionales sobre los sentidos de educar en cada contexto; las demandas sociales de educación de los grupos familiares, sus orientaciones y expectativas; las condiciones del financiamiento, sus actores; los sistemas de supervisión escolares y las regulaciones burocráticas del sistema; los sentidos dominantes sobre las infancias y las juventudes presentes en las instituciones escolares; las prácticas y posiciones de clase y las relaciones interclase que se construyen en la práctica de educar, entre muchos otros.

Las concepciones docentes están fuertemente construidas tanto en función del contexto y de las características de los grupos de estudiantes y sus familias, como por la manera en la que los actores institucionales leen un territorio urbano configurado por

⁸ Enfatizamos el carácter “nuevo” ya que, si bien las escuelas para niñas o para niños existieron durante siglos, el contexto de expansión de estas iniciativas adquieren lógicas justificatorias que son novedosas y responden a un nuevo contexto de las desigualdades sociales, y además significan una reapropiación contemporánea de la teoría de género (o más bien del “lenguaje” de la teoría), pero empleadas para justificar la separación física de “ambos sexos”.

múltiples desigualdades (Fuentes, 2020). Por otro lado, esas lecturas sobre las desigualdades están atravesadas por tradiciones institucionales, discursos provenientes de la trayectoria de formación y profesionales de los/as docentes, y por el mismo modo de organización institucional de la enseñanza enfocada en el “sexo” de alumnos/as y docentes, ya que toda percepción está generizada en cuanto construcción social y cultural de las diferencias. Las concepciones y posiciones docentes sobre el “sexo” y la “pobreza” son relevantes porque configuran la orientación de las prácticas pedagógicas. Aunque sean nativas, las marcaciones de clase y género condicionan las prácticas de los actores y sus posibles posicionamientos, entendiendo por posicionamiento la explicitación de un lugar social que comporta elementos discursivos.

Los/as directores/as fundamentan la separación por “sexo” y la tendencia a elegir docentes “del mismo sexo” con la sintonía que estaría dada por compartir esa característica. Ello se materializa en las decisiones vinculadas al reclutamiento del personal docente: cuando se abre una vacante por licencia o renuncia, las autoridades buscan primero un docente que sea del mismo sexo. Si no lo consiguen, flexibilizan el criterio –ya que también pesan otros, como el compromiso con la educación de los sectores populares, manifiesto en la trayectoria previa. Pero, en general, se trata de conservar ese criterio de maestros para varones y maestras para mujeres.

En la evaluación que hacen las autoridades del desempeño docente, y en el discurso de los/as mismos/as docentes, se valora más su rol en cuanto “trabajo social” antes que pedagógico. Esta dimensión del trabajo docente se manifiesta en prácticas que hacen más al seguimiento de la trayectoria y de la situación de los niños, antes que el despliegue de un posicionamiento pedagógico-didáctico, o la solvencia en las prácticas de enseñanza. Los/as directivos/as señalaban que los docentes varones de la escuela primaria tienen una “virtud” (o deberían tenerla): la de la “escucha”, característica que para ellos mismos era extraña y buscaban explicitarla en el perfil docente de la institución. En sus relatos, los mismos docentes varones se reapropian de esa expectativa y la conducen hacia prácticas que referencian del siguiente modo: “Bueno, vení vamos a charlar ¿Qué te pasa? Y te cuenta [el niño] que anoche ‘papá le pegó a mamá’. Entonces toda esa cosa que tiene él la tiene que descargar.” (Docente varón 2, Nivel Primario)

Es posible hallar una reversión del perfil maternal de la escuela primaria definido en la naturalización de la mujer/docente/segunda mamá, proceso de feminización y feminización del trabajo docente en el nivel (Yannoulas, 2007; Morgade, 2007). Se espera que los varones también sean capaces de desarrollar estas relaciones de confianza y cercanía que son extrañas porque, en los modos hegemónicos de las masculinidades educadas, la “escucha” y la cercanía constituirían un atributo de las mujeres antes que de los varones. Directivos/as y docentes entrevistados/as incorporan esa perspectiva y la valoran en los mismos términos en que lo hace la teoría de género, ponderando otros modos de ser varón y ubicándolos en la posición docente como “ejemplo” alternativo a ese modo de ser varón que no valora ese tipo de habilidades o prácticas. El perfil docente es el de la escucha de los problemas sociales

que traen los niños. También lo es para las docentes mujeres de la escuela de niñas, pero este criterio en general no es necesario nombrarlo o explicitarlo, sino que se sobreentiende en el discurso de las autoridades, por la “naturaleza” femenina de esas docentes.

Lo mismo sucede con el “trabajo social”, es decir, con una educación centrada en el abordaje de las situaciones sociales (pobreza, vulneración de derechos, violencia, privaciones, etc.) por parte de los docentes, en la siempre recurrente tensión entre educar-cuidar y contener. Es decir, que además de ubicar a los docentes varones en un lugar ejemplar para enseñar otros modos de ser varón, se pondera, en la homosociabilidad escolar, un posicionamiento cuya mirada y cuyas prácticas ubican el trabajo de educar en el seguimiento y consideración de lo “social” como el gran eje de la escolarización de los sectores populares.

El sujeto pedagógico generizado en contexto de pobreza es percibido como aquel que no puede aprender bien hasta que no “descargue” lo que le pasa, hasta que se dé la resolución de su situación social en la escuela y en la homosociabilidad pedagógica. Esa relación es construida entre docentes varones y niños en la escuela donde ambos comparten la misma espacialidad. Es la conjunción que naturaliza una relación de género: la enseñanza de un varón hacia un varón es vista como más efectiva⁹, sostenida en los problemas de los niños/as, portadores de la condición de pobreza y violencia. La lógica nativa que organiza esa concepción se funda en dos supuestos. El primero es la sintonía otorgada a los varones por compartir una “naturaleza” (tanto “física” como “psicológica”, como relataban algunos/as docentes). La segunda es situacional y atribuida a la “pobreza”: si es el varón adulto el que ejerce la violencia en el hogar, entonces que sea el varón adulto el que muestre al mismo niño otro modo, no violento, de escucha y otro “modelo” de masculinidad¹⁰.

El control que las familias, y sobre todo los miembros varones, ejercen sobre las mujeres en la villa –diversos temores relacionados con las redes de trata, venta de drogas o directamente sobre la circulación “libre” de las mujeres por fuera del espacio doméstico– limita el campo recreativo de las jóvenes mujeres. Las condiciones informales de habitabilidad, infraestructura y la ausencia de políticas públicas en la villa las padecen las mujeres en mayor grado, viéndose constantemente tuteladas, y ello imprime un refuerzo de la asociación y reclusión, en la vida cotidiana, entre mujer-hogar. Desde los actores escolares se visibiliza entonces a las familias como subordinadas en un orden social más amplio que repercute más en las hijas, en las estudiantes mujeres. Las familias son percibidas también en su activo rol de subordinar a las mujeres al espacio doméstico. Las entrevistas realizadas en la escuela para mujeres reafirman este sentido: hay que brindarles educación para que puedan superar los límites, tanto los sociales (la pobreza), como los familiares (de género).

En este sentido hay un doble juego desarrollado desde la escuela que condiciona los abordajes pedagógicos implicados en la política de separación de varones y mujeres en los

⁹ El discurso de la efectividad también está presente y, aunque no se aborde de modo sistemático aquí, se enfatiza la lógica técnica-instrumental que está atrás de este conjunto de discursos y posicionamientos.

¹⁰ Lo extraño es que ello solo pueda ocurrir en un edificio y en una situación socio-pedagógica (aula, patio, comedor, etc.) donde solo haya personas del mismo sexo. Estamos ante una versión remixada del modelo durkheimiano de escuela, desarrollado en La educación moral, leída bajo el tamiz de la educación de género.

establecimientos: **contra** la familia y la villa, y **con** la familia. Se conjugan aquí dos mandatos de la escolarización en la Argentina.

El mandato histórico de que los/as niños/as sean socializados en un ámbito distinto al familiar, en la educación sobre lo común. En este caso, el mandato se resignifica en el contexto: al estar **encerrados/as** y subordinadas las mujeres, sobre todo en la villa miseria, se justificaría aún más una educación diferenciada, porque también se “trabaja” pedagógicamente –como decía una docente– sobre los condicionamientos sociales de estas familias. Y, de acuerdo al relato de docentes, directivos y al relevamiento documental sobre convenios y noticias institucionales, las estudiantes mujeres del Nivel Secundario accederían así a becas, pasantías y otros beneficios, y a talleres donde se trabaja específicamente su situación en cuanto mujeres en su contexto de origen. Es decir, la escuela “abre” el mundo para niños/as y adolescentes. En sus discursos, los/as docentes se posicionan en que deben enseñar “el respeto hacia las mujeres”, tanto a varones como a las mismas mujeres. La concepción docente sobre las “chicas” del barrio se centra en su situación de “abandono”, una situación “cruel”, que se resume en que hay “padres ausentes”. En este sentido es que la dupla se construya “contra” la familia y la villa.

El trabajo pedagógico es concebido también como una moralización de las familias, y es abordado como una estrategia para disminuir el peso que tiene la violencia en los hogares. Por ello, la acción pedagógica se orienta también **con** las familias. El rol de la escuela como “civilizadora” de los grupos sociales, como promotora de transformaciones en la “comunidad educativa” y en el “territorio”, constituye un mandato actualizado sobre el proyecto escolarizador. Conjuga mandatos fundacionales del sistema educativo, como aquellos que se instalaron como dominantes a fines del siglo XX, donde la relación de las escuelas con su entorno constituyó un eje de la reforma que instaló nuevas regulaciones entre los actores escolares. La escuela del caso trabaja con “los padres” en cómo gestionar el tema de la “violencia”, sobre todo por “cómo ponen límites” a los niños/as: los convocan a talleres y reuniones donde trabajan sobre “cómo ponerles límites con cariño”. El abordaje pedagógico está así condicionado por la manera en la que se concibe la situación social de niños/as y adolescentes, y en función de cómo opera la política institucional y pedagógica de separar según sexo para lograr “convertir” la violencia, cuestionarla y/o ofrecer otros modelos de adultos/as. Ese núcleo de concepciones resignifica así la larga historia de las expectativas sociales sobre la escolarización de niños/as y –combinadas con una lectura “naturalista” del género en cuanto sexo, y de los problemas de la pobreza como causa– permiten comprender un proceso de habituación en las/os docentes sobre la separación física de niños y niñas, al punto que buena parte de ellos/as justifica con estos argumentos el sentido de crear y sostener este modelo.

La separación física constituye una iniciativa que también está presente en otros espacios. Que se trabaje a nivel educativo la situación de las mujeres solo en grupos de mujeres no constituiría además una novedad. Bajo otros clivajes, guarda un aire de familia con las instancias de trabajo de los grupos feministas, donde se mantiene la participación exclusiva

de mujeres. O incluso se asemeja con los espacios de trabajo de las organizaciones de varones antipatriarcales, donde se reúnen varones para problematizar y deconstruir percepciones y prácticas de privilegio por su condición de género, muchas de las cuales se han construido en espacios homosociales de modo previo, como clubes, y por qué no, escuelas.

Sin embargo, en las escuelas con educación diferenciada se asume que la separación física y pedagógica para el trabajo sobre “problemáticas sociales” debe transcurrir todo el tiempo y en todo el espacio, y debe organizar las relaciones pedagógicas, siendo mucho más que un momento o una instancia del trabajo de educar, ya que involucra una relación pedagógica. El padecimiento de situaciones de violencia, o el riesgo de padecerlas, y la oportunidad de trabajar pedagógicamente sobre la situación generizada de los/as niños/as y adolescentes mujeres, sirve de justificación para desplegar un modelo de organización escolar –con separación física y toda una infraestructura material, administrativa y de organización del trabajo docente– y un modelo pedagógico –con intencionalidades de enseñanza y dispositivos pensados para el abordaje de situaciones o padecimientos de varones y de mujeres– que están fuertemente generizados. Aquí la generización funciona como una tecnología para el gobierno y la educación de la pobreza, asumiendo que estas políticas, además, según los mismos entrevistados, no se despliegan en las instituciones que la misma organización religiosa posee entre los sectores privilegiados. Antes bien, integra a estos últimos como “voluntarios” para que colaboren en la misión educativa y moral de las escuelas con educación diferenciada en sectores populares.

Conclusiones

El desarrollo del gobierno de la pobreza se torna política educativa y abordaje pedagógico en el marco de escuelas que desarrollan propuestas de educación diferenciada según “sexo”, destinadas a niños/as y adolescentes de sectores populares. Las concepciones de los/as docentes sobre su trabajo con estos sectores se fundamenta en una lectura naturalista y social del género, leído como “sexo” biológico, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la mayor efectividad del trabajo de educar si se homologa “sexo” del/ de la docente con el de los/as estudiantes. Asimismo, se concibe un trabajo pedagógico con las familias en las que son ubicadas como amenaza o como posibles aliadas, en función del trabajo “social” sobre la violencia de género en la familia, que tiene a la pobreza como telón de fondo y causa de los problemas sociales. Las políticas de género y las desigualdades de clase son así reapropiadas localmente, justificando situaciones pedagógicas y organizaciones escolares basadas en la separación y segregación según criterios que legitiman un abordaje pedagógico diferenciado, en los que se socializa a niños y niñas en espacios homogénicos y se los priva o se interrumpe una socialización genérica que pueda enseñar, en la convivencia entre varones y mujeres, modos alternativos de resolución de los estereotipos, las violencias y discriminaciones que padecen niñas y niños por motivos de género.

La realización de esta investigación buscó tomar un caso que se propone, explícitamente, abordar las desigualdades de género y clase social, utilizando un lenguaje, categorías y prácticas que no necesariamente coinciden con las categorías con las que se analiza esa experiencia. Por ello, más que género, lo que organiza nativamente la separación es el “sexo” y, más que clase social o desigualdad, y a su vez el sentido total de la escuela es la “pobreza”, la “vulnerabilidad” y la “exclusión”. La propuesta escolar destinada sobre todo a la resolución de los problemas de “género” en la población pobre de la CABA, al mismo tiempo que focaliza en un grupo social específico, refuerza una tendencia a la fragmentación del sistema por la lógica particular en la que se organiza la experiencia escolar, mostrando cómo una tecnología de género específica (el agrupamiento diferenciado según sexo) constituye un modelo organizacional y pedagógico generizado destinado al gobierno y la educación de la pobreza.

La experiencia de Juan Pedro sitúa los límites de la propuesta: el niño termina relatando su experiencia a la directora mujer, y la posición de “escucha” del varón muestra su acotado alcance. Resta por indagar de modos más sistemáticos, a partir de esta investigación y de otros estudios, de qué manera las tecnologías de género aparecen como reapropiaciones integristas de lo planteado en la teoría de género y del campo feminista, y qué nuevas iniciativas se materializan en la expansión, diversificación y fragmentación de los sistemas educativos.

Referencias bibliográficas

- Arias, A. (2012). *Pobreza y modelos de intervención. Aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, 38, pp. 7-24. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3458>
- Corbiere, E. (2002). *Opus Dei: el totalitarismo católico*. Buenos Aires: Sudamericana.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora*, 2, pp. 6-34.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. España: Morata.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, 22 (38), pp. 141-183.
- Fuentes, S. (2015). La formación de los cuerpos jóvenes y su diversidad: un estudio sobre la producción social de los cuerpos masculinos y distinguidos en el rugby de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, 18 (7), pp. 66-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273241088006>
- Fuentes, S. (2017). Mujeres en ¿roles tradicionales? La construcción de la “maternidad en tránsito” y la fortaleza femenina entre mujeres integrantes de un programa de

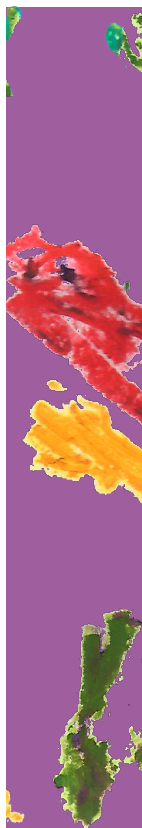
- acogimiento familiar y jóvenes universitarias. *Actas digitales del 13° Congreso Mundos de Mulheres / Women's Worlds Congress*. Florianópolis: Universidad Federal de Santa Catarina.
- Fuentes, S. (2020). El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, 0(2), pp. 75-98. Recuperado de: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2811>
- Grupo Viernes (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa N°30*, año 15, pp. 58-69. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/30-dossier-viernes.pdf>
- Masson, L. (2015). Saberes académicos, experiencias y militancias. Buenas prácticas en políticas públicas con perspectiva de género. *Equidad de Género y Defensa: una política en marcha*, 9. Buenos Aires: Ministerio de Defensa.
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 10 (10), pp. 1-15. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515>
- Morgade, G. (2007). Burocracia Educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen poniendo el cuerpo. *Educacao e Sociedade*. 28 (99), pp. 400-425.
- Rodríguez Gustá, A. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates*, 12(16), pp 109-129.
- Santillan, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*, 7, pp. 375-386.
- Servetto, S. (2014). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *International Journal of Education for Social Justice (RIEJS)*, 5(1), pp. 177-194. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349>
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2014). La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de Educación*, XII (12), pp. 1-9. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9224>

Yannoulas, S. C. (2007). Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(175), pp. 497-521.

JÓVENES Y ADULTOS



Dibujo de Olivia Quijada de la Torre



Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: leer y escribir en contextos de desamparo

Marcela Kurlat
Viviana Silveyra¹

Resumen

El presente artículo busca compartir avances de la tesis de Viviana Silveyra: *Situaciones didácticas de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario de jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia*, correspondiente a la Maestría en “Escritura y Alfabetización” de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto se encuadra en el Programa FiloCyT (2019-2021) *Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista*, bajo la dirección de la Dra. Marcela Kurlat, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. La misma da cuenta de procesos de lectura y escritura de personas jóvenes y adultas en contexto de desamparo.

Alfabetización de personas jóvenes y adultas - situaciones e intervenciones didácticas -
epistemología constructivista - contextos de desamparo

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. CE: marcelakurlat@yahoo.com.ar; vivial66@hotmail.com

Youth and adults literacy processes: reading and writing in abandonment contexts

Abstract

The aim of this dissertation is to share the advances in Viviana Silveyra's thesis: "Initial Literacy Didactic Scenarios in the First Stage of Youth and Adults Primary Education Completion. This Case Study performed at the Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia (Primary School Education Centre)" is included in the "Writing and Literacy" Master's Program of the Universidad Nacional de La Plata (La Plata University). This project is part of the FiloCyT Program (2019-2021) "Youth and Adults Literacy Processes: Psychogenic, Psychosocial and Linguistic Dimensions Involved in the Acquisition of the Writing System and Written Language, from the View of Constructivist Epistemology", directed by Dr. Marcela Kurlat, based in the Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires UBA Learning Sciences Research Institute. It deals with the reading and writing processes of youth and adults in abandonment contexts.

Youth and adults literacy - didactic interventions and scenarios - constructivist epistemology - abandonment contexts

Introducción

El presente artículo busca compartir avances de la tesis de Viviana Silveyra: *Situaciones didácticas de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario de jóvenes y adultos. Estudio de caso en el Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia*, correspondiente a la Maestría en "Escritura y Alfabetización" de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto se encuadra en el Programa FiloCyT (2019-2021) *Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista*, bajo la dirección de la Dra. Marcela Kurlat, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

El plan de investigación marco contempla como objetivo general la ampliación de la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento, a través de diversas tesis de Maestría y Doctorado, que se encuentran en proceso inicial y en curso. Su contexto de descubrimiento deviene de investigaciones sucesivas que se vienen implementado desde hace más de una década (Kurlat, 2007; Buitron et. al, 2008; Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014;

Kurlat, 2016; Kurlat y Chichizola, 2017), en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, bajo la dirección de la Dra. Sirvent. Las investigaciones se han originado en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Dichas investigaciones buscaron dar cuenta de la especificidad de la alfabetización en personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), las restricciones didácticas y psicosociales involucradas (Kurlat, 2014 y 2016) y las intervenciones y situaciones didácticas fértiles en los procesos de enseñanza del sistema de escritura y de la lengua escrita (Kurlat y Chichizola, 2017); todas ellas desde una epistemología constructivista, ampliando la tradición de la Psicología Genética Crítica. El objetivo del plan FiloCyT es dar continuidad a preguntas emergentes de dichas investigaciones, desde el análisis de los procesos de apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito profundizando en las dimensiones psicogenéticas, las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas, los procesos psicosociales y lingüísticos involucrados en la complejidad de la trama ya descubierta en investigaciones previas. Esto, fundamentalmente, desde el abordaje de la población tan heterogénea que constituye los centros de alfabetización, población no explorada específicamente hasta el momento: personas con discapacidad intelectual, bilingües quechua-español, en situación de calle y quienes aún no fonetizan la escritura.

El presente texto, como afirmamos al inicio, busca compartir avances del subproyecto a cargo de Viviana Silveyra, que se focaliza en la dimensión didáctica de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en contexto de desamparo, tomando el caso del primer ciclo del Centro Educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia.

Situaciones didácticas de alfabetización inicial en el aula de jóvenes y adultos. Un caso en el centro educativo de Nivel Primario Isauro Arancibia

El proyecto se ha propuesto indagar las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas llevadas a cabo con personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial, en el primer ciclo de terminalidad del nivel primario. Su objetivo es el de profundizar en su comprensión y diseñar, implementar y analizar, en forma conjunta con las docentes, secuencias didácticas para ese contexto particular, desde una epistemología constructivista. En este marco, el diseño –de generación conceptual, con instancias participativas– busca dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación de la lengua escrita en la población joven o adulta en proceso de alfabetización inicial en primer ciclo de terminalidad de nivel primario en el Centro Educativo Isauro Arancibia?

Los objetivos, consonantes con lo anterior, son: conocer cuáles son dichas condiciones, situaciones e intervenciones didácticas; profundizar en la comprensión de las mismas intentando esclarecer las razones por las cuales algunas de ellas favorecen u obstaculizan –en

diversos grados– los avances de los sujetos en la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita; diseñar junto con las docentes, situaciones didácticas de alfabetización para este contexto y grupo particular; reflexionar en forma conjunta con las docentes acerca de las dificultades que se suscitan durante la intervención en el aula y el impacto que producen las situaciones didácticas implementadas en los procesos de alfabetización de los estudiantes; sistematizar y difundir las situaciones didácticas de lectura y escritura y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

Entre septiembre de 2015 y noviembre de 2016 se llevaron a cabo las siguientes tareas, en forma simultánea:

- observación y registro de clases en el aula del primer ciclo a través de registro escrito, de audio y fotográfico.
- reuniones de retroalimentación con las docentes consistentes en planificar algunas situaciones didácticas, ajustar algunas propuestas de enseñanza, revisar algunos aspectos sobre la construcción del ambiente alfabetizador, acordar la participación de la investigadora en las clases en forma progresiva, tomar protocolos de escritura a algunos y algunas estudiantes, conversar sobre algunas situaciones particulares de ellos y ellas, avances, dificultades, logros.
- acopio de insumos de trabajo (agendas, planillas de toma de asistencias, escrituras que componen el ambiente alfabetizador como listas de nombres, panel de cumpleaños, listas de días de la semana, ingredientes de recetas).

El anclaje empírico de la investigación: por qué hablamos de contextos de desamparo

El Centro Educativo Isauro Arancibia comienza a funcionar en el año 1998 en una oficina de la Central de Trabajadores de la Argentina (CTA) ubicada en las calles Independencia y Piedras de la Ciudad de Buenos Aires. Ese año, el centro se encontraba a cargo de una sola docente, la profesora Susana Reyes. A partir de ese momento, comienza a recibir alumnos y alumnas en situación de calle y Susana, junto a la colaboración de las integrantes de la Asociación de Mujeres Meretrices de la Argentina (AMMAR), va llevando a cabo la organización de este centro educativo. Al respecto Susana expresa:

Entonces, en vez de armar varios centros separados, de dividir a los estudiantes, nosotros lo que hicimos fue armar una construcción colectiva. Y se iba armando en función de la realidad y el sujeto pedagógico que llegaba. Como los chicos que estaban en Constitución, venían con sus hijos e hijas, pedimos el jardín maternal. En ese momento, pensamos el proyecto pedagógico, el diseño curricular, porque los pibes vienen muy baqueteados, a veces venían

sin dormir, con el poxi. Entonces, organizamos un diseño para ellos, sin dejar los contenidos que hay que dar, pero de acuerdo a las necesidades que tenían (Engler, 2017).

Esta institución recibe el nombre Isauro Arancibia en honor al docente tucumano desaparecido en la última dictadura cívico-militar argentina de 1976. Se trata de una escuela cuya oferta educativa está destinada a jóvenes y adultos que, en su mayoría, se encuentran en situación de calle: “Una escuela no sólo para chicos, sino también para jóvenes que están en la calle, adolescentes y muchachos que ‘quedaron en banda’ y a los que nadie ayuda” (Engler, 2017).

En general, las escuelas primarias para adultos y los centros educativos de nivel primario que conforman la oferta educativa para jóvenes y adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires funcionan dos horas. La particularidad “del Isauro” –observada hasta el momento de elaboración de este artículo en el año 2019– reside en ofrecer jornada extendida desde las 9 hasta las 16 horas. Allí funcionan también un jardín maternal, que permite que las alumnas y alumnos puedan concurrir con sus hijos, y un grado de nivelación para niños y niñas de hasta 14 años que no han ido a la escuela primaria común.

Además de cursar la escolaridad primaria, el centro ofrece a las alumnas y alumnos diferentes emprendimientos productivos tales como el taller de panadería, peluquería y la posibilidad de cursar su escolaridad de nivel medio, a través del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FINES).

También cuenta con un equipo de apoyo conformado por trabajadoras sociales y psicólogas que establecen contacto con el principal centro de salud de la zona, el Hospital de Agudos Doctor Argerich, para los problemas de salud y enfermedades habituales de personas en situación de calle como enfermedades de la piel, y con un Centro de Acceso a la Justicia (CAJ) para agilizar trámites, porque muchos chicos no tienen documentos ni partida de nacimiento.

De lunes a jueves se lleva a cabo toda la oferta educativa y los días viernes, mientras los alumnos realizan educación física, todos los trabajadores de la institución participan de las reuniones en las que se toman decisiones sobre las situaciones de los alumnos y las propuestas de enseñanza. Otro de los rasgos distintivos de esta institución es que la enseñanza en cada ciclo se lleva a cabo en pareja pedagógica.

Uno de los primeros acuerdos que se establece con los alumnos es: “la escuela no es la calle”. Esta frase resume el primer desafío en términos de delimitación del espacio educativo y de la tarea pedagógica que caracteriza a toda la institución educativa. Esta delimitación junto a la construcción colectiva como pilar del establecimiento y de su funcionamiento cotidiano hacen de este centro, que actualmente cuenta con 300 alumnos y 40 docentes, una institución educativa en la que todos los integrantes sienten un fuerte sentido de pertenencia.

Al inicio del trabajo de campo en 2015, el centro educativo funcionaba en su edificio propio que perteneció a una sede del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, en la esquina de la Avenida Paseo Colón 1381 y se encontraba en obras de remodelación. A

principios de 2016, finalizan los trabajos de la planta baja y allí se inicia el año escolar. Luego de las vacaciones de invierno de ese año, trasladan las aulas hacia el primer piso al terminar la construcción y se toma conocimiento de que el edificio se va a demoler a causa del Proyecto de circulación del Metrobus del Bajo. Este anuncio genera la movilización y lucha de toda la comunidad educativa en defensa de la institución por su edificio propio. En 2018, se lleva a cabo la demolición de la mayor parte del mismo y trasladan la escuela a un edificio de la calle Carlos Calvo 190, perteneciente al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Finalmente, en diciembre, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires concluye las obras y “el Isauro” recupera su edificio.

La vida en situación de calle, desde nuestra perspectiva, es una vida en el desamparo. “La escuela no es la calle”, dice su directora. Esta afirmación contiene varias implicancias. En primer lugar, alude a la delimitación necesaria de un espacio educativo. En la calle los derechos a la salud, a la educación, a la vivienda digna de estos jóvenes y adultos han sido y siguen siendo vulnerados. En la escuela, día a día se garantiza el derecho a la educación y a una alfabetización de calidad. La puerta del Isauro es el primer límite al afuera y encuadra un espacio en el que tiene lugar la enseñanza. Y aquí emerge la pregunta: ¿Qué desafíos y complejidades enfrenta la enseñanza en esta institución? ¿Cómo se enseña a leer y escribir en esta escuela, en este contexto específico?

Algunos avances de investigación: intervenciones fértiles, poco fértiles, de negociación y choque de intervenciones

Al iniciar observaciones de clase en 2015, pudimos visualizar que convivían propuestas de alfabetización vinculadas al “culto a las letras” (Kurlat, 2014), junto a propuestas de situaciones de lectura y escritura con fuertes propósitos comunicativos. Cuando hablamos del culto a las letras nos referimos a la centralidad y sacralidad dadas a las letras en el espacio educativo, tanto desde las propuestas de enseñanza como desde lo que los y las estudiantes demandan que se les debe enseñar (la enseñanza de todas las letras y sus sonidos correspondientes, como aspecto único y central para la apropiación del sistema de escritura, desde una mirada psicomotriz de asociación perceptiva, de enseñanza fragmentada y graduada de letras, presentadas con actividades de identificación visual, trazado e identificación auditiva). Se relevaron **intervenciones poco fértiles**, dado que obstaculizaban avances en los procesos de lectura y escritura, **intervenciones fértiles** que promovían avances en las y los alumnos/as como lectores/as y escritores/as, e intervenciones que podrían caracterizarse “de negociación”, que contribuyen al mantenimiento del contrato didáctico, disminuir la frustración de los alumnos y alumnas, darles otra percepción sobre sí mismos como alumnos e involucrarse en el proceso de enseñanza. Veamos ejemplos de cada una de ellas en el siguiente fragmento:

Registro de clase Centro Isauro Arancibia, aula de primer ciclo, turno tarde.**Fecha: 21/04/16****Docentes: E y M.E****Observadora: Viviana**

E: Hoy vamos a leer otros tres poemas dedicados a otros tres animales que viven en el fondo del mar. ¿Alguien quiere leer los títulos de los poemas a ver qué animales vamos a conocer? ¿Quién se anima? ¿Quién quiere leer uno de los títulos de los poemas?

(Nadie se ofrece. E. se acerca a Brian y le propone que lea EL BAILE DE LA MEDUSA. El resto conversa sobre los personajes).

Brian: El...

E: La de Brian (en referencia a BAILE). Termina con la e. Baila termina con la a. Si en vez de la a está la e cómo se dirá: Bai, le. En vez de la a la e. Bai, le. El...

Brian: (Al mismo tiempo que E) El baile dee...

E: De

Brian: La

E: La

Brian: La ma (EL BAILE DE LA MEDUSA)

E: Con la e

Brian: Pero ¿cuál es?

E: La de María, mamá. Mee...

Brian: Me, ca, u, ¿qué letra es? (en MEDUSA)

E: Es la que aparece acá, ves. La de en lugar de ce la e está con la u. Me... (MEDUSA)

Brian: Me, sa, a.

E: Sa, bien, y acá qué dice (En DU de MEDUSA). Me...

Brian: Ay, me perdí.

E: Ves, acá, ¿ves que aparece la misma letra que acá cuando ponemos D? (Señala y compara DE en DE ABRIL de la fecha con D de MEDUSA del título del poema EL BAILE DE LA MEDUSA). Acá ponemos D, la misma letra

Brian: La de

E: Claro pero en vez de la e con la u. Y entonces ¿ahí cómo sonará?

Brian: Du

E: ¡Du, muy bien, excelente! Medu...

Brian: Medusa.

E: Medusa. El baile...

Brian: De la medusa.

E: De la medusa (Al mismo tiempo que el alumno) ¡Excelente! ¿Querés decirlo a los compañeros?

Brian: El baile de la medusa.

E: ¡Miren, Brian acá les va a leer el título!

En el anterior fragmento se visualizan algunas intervenciones que dan centralidad a la información sobre las letras: “La de Brian. Termina con la e. Baila termina con la a. Si en vez de la a está la e ¿cómo se dirá?: Bai, le. En vez de la a, la e: Bai, le.”. En estas intervenciones la docente da información sobre las letras, repara en su sonido para que el alumno pueda componer la sílaba y así pueda acceder a la lectura de la palabra completa. “Claro pero en vez de la e con la u. Y entonces ¿ahí cómo sonará? (en MEDUSA)”

En el mismo fragmento, también tienen lugar intervenciones “de negociación”, como las validaciones inmediatas a las respuestas del alumno: “¡Du, muy bien, excelente! Me, du, sa, bien, y acá qué dice (En DU de MEDUSA)”. Una de las docentes repite las respuestas acertadas del alumno de manera inmediata, y las valora positivamente con expresiones tales como “¡Muy bien, excelente!”. El propósito de estas intervenciones es resaltar y validar las respuestas correctas del alumno en todo momento para que siga leyendo la frase completa y evitar la desorientación y frustración que provoca no lograr leer de forma autónoma y no poder acceder al sentido completo del texto.

Al observar esta situación de lectura, propongo a la docente durante el desarrollo de la clase realizar una situación de lectura por sí mismos en la que los alumnos tengan que decidir cuál es cuál entre la lista de los nombres de los capítulos conocidos y ya leídos por ellos.

A continuación, se transcriben los siguientes intercambios de la misma clase:

E: Bien, muy bien. Acá lo que dice es el nombre de los tres poemas que vamos a leer.

Wilson: No, que leímos ayer.

E: Ah, claro. Los poemas que leyeron ayer. Ayer leyeron “La ballena inmóvil”, “La anguila eléctrica” y “Balada de la morsa vagabunda”. Bien, ¿dónde dice el título “La ballena inmóvil”?

José: Arriba.

Brian: No, abajo.

E: ¿Cómo te diste cuenta? (A Brian).

Brian: Porque empieza con la A (Justifica tomando como indicio la inicial de la palabra).

M.E: ¿El primero, el segundo?

José: El primero.

E: ¿Empieza con la A? ¿Cuál? (A José) ¿Por qué? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Te acordás que charlamos que era un nombre extranjero que no es de acá pero entonces se pronuncia de una manera?

M.E: que la i suena ai (Las dos docentes intervienen a la vez).

E: No, esta de acá, vos me dijiste que con qué vocal empieza. Leiste Ju y terminaste leyendo Juana. ¿Hay alguna compañera que se llame Juana? No. Entonces acá (señalando JOHANA en la planilla de asistencia) ¿cómo se lee? No se lee, Ju se lee...

M.E: ¿Qué vocal es esa?

En este caso, la docente promueve que busquen indicios en el texto y también propicia que lo vuelvan a hacer con otros al interior de los mismos títulos, con pedido de justificación y socializa estas estrategias. A tal fin propone: “¿Cómo me doy cuenta dónde dice...?”, “¿Qué tengo que hacer para darme cuenta?” A estas las categorizamos como “intervenciones fértiles” porque desalientan el descifrado y permiten localizar un título coordinando información del texto con la del contexto.

Breves palabras de cierre

Estos son algunos de los incipientes hallazgos que dieron lugar a la continuidad del análisis minucioso de los registros de clases. El reconocimiento del “choque de intervenciones” en el aula requirió que comenzáramos a trabajar con las docentes en instancias de reflexión sobre las intervenciones más potentes para propiciar avances en los alumnos y las alumnas –las denominadas sesiones de retroalimentación–, que dio lugar a la planificación conjunta de otras propuestas desde el enfoque de las prácticas del lenguaje. Ello nos permitió ofrecer situaciones de lectura con diversos propósitos sociales, desde el diseño de los proyectos de “Recetario” y “Agenda personal”. Estas propuestas de enseñanza nos permitieron reflexionar acerca de la diversidad que presentan los estudiantes del aula de primer ciclo respecto de su proceso de alfabetización. Al respecto, al poco tiempo se pudieron relevar las siguientes afirmaciones de las docentes durante una reunión de retroalimentación, lo que denota cierto movimiento en los aprendizajes: “Yolanda pide salir de la propuesta de copiar”, “Mica ya está para pasar a segundo ciclo”, “Yoel, Claudia y Brian están más parejitos”, “Juan es un interrogante”. Las características y el devenir de dichos aprendizajes serán compartidos en futuras publicaciones.

Referencias bibliográficas

Buitron, V., Toubes, A., Cruciani, S., Kaufmann, C., Kurlat, M., Marucco, M., Ronzoni, A., Serrano, M., Topasso, P. y Vignau, S. (2008). Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, N°2, Año 30, pp. 73-94. México: CREFAL.

- Engler, V. (6 de noviembre de 2017). Susana Reyes impulsora de una experiencia educativa única en el país. “Los contenidos se organizan en función de los que más les importa a los chicos”. *Página 12*. Argentina.
- Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, pp. 99-127. México: CREFAL.
- Kurlat, M. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. *Revista Veras, revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz* v.6, n.1, pp. 69-86. São Paulo, Brasil. Recuperado de: [10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258](https://doi.org/10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258)
- Kurlat, M. (2014). El ‘culto a las letras’ en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, N°1, pp. 59-90. México: CREFAL.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 32, pp. 55-72. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, N°2, pp. 69-95. México: CREFAL.
- Kurlat, M. (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE - UBA*, Año XIV, N°25. Buenos Aires: UBA.

UNIVERSIDAD



Dibujo de Olivia Quijada de la Torre



“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente

Carla H. Falavigna¹
Florenia Bergliaffa
Ornella S. Re

Resumen

La inclusión educativa supone no dejar a nadie por fuera de los espacios educativos, en este caso, por fuera de la universidad. Esto implica el desafío de construir una universidad para todxs. Aparece aquí un primer punto en el cual nos interesa detenernos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todxs? “Inclusión”, en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho, como también el foco de un debate académico no cerrado. Este debate ha sido la temática que nos convocó a pensar en el reciente proyecto de investigación en el cual estamos trabajando². En este artículo, compartiremos el modo en que estamos explorando las contingencias de la inclusión –cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades– en su dimensión cotidiana y desde las experiencias de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Córdoba, centrándonos en estxs últimos. Recuperaremos algunas voces docentes que ponen en evidencia que

¹ Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, UNC. CE: carla.falavigna@unc.edu.ar

² Proyecto de investigación: *Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico*. Período 2018-2021, proyecto aprobado en la línea Consolidar, institución que avala y financia SECYT- UNC. Resolución Secyt 411/18, 455/18 y 472/18.

la inclusión se ha convertido en una problemática cotidiana al interior de las aulas y ante la cual los docentes ensayan diferentes (y a veces contradictorias) estrategias.

Universidad pública - inclusión educativa- sectores populares - experiencia docente

‘I agree with the existence of special regimes for some students, but it depends on each case’. Notes about educational inclusion and teaching experience

Abstract

Educational inclusion involves not leaving anyone out of the educational spaces, in this case, out of the university; it implies the challenge of building a university for everyone. The first point we would like to analyse here is the following: if the university is public and it has open and free access, why, however, is it not for everyone? In recent years, ‘inclusion’ is both the distinctive sign of a series of state policies that promote higher education as a right, as well as the focus of an ongoing academic debate. This debate about inclusion has been the topic that brought us together and made us come up with the recent investigation project on which we are currently working on¹. In this paper, we will share how we are exploring the inclusion circumstances –how they occur, how they work, their effects, their difficulties– in their daily dimension and from the experiences of students and teachers of National University of Córdoba, focusing on the latter. We will recover some educators’ voices that put into evidence that inclusion has become an everyday problem within the classroom, where they practice different (and sometimes contradictory) strategies.

Public university - educational inclusion - popular sectors - teaching experience

Introducción

Cuando ponemos sobre la mesa el término “inclusión”, lo primero que se nos ocurre es pensar, por oposición, en la palabra “exclusión”. Tal como señalamos en el resumen, ante la necesidad de la inclusión en espacios universitarios, se nos plantea el desafío de construir una universidad para todos, y aquí nos preguntamos: si la universidad es pública y de acceso libre y gratuito, ¿por qué, sin embargo, no es para todos? Decíamos, también, que la temática de la “inclusión”, en estos últimos años, es tanto el signo distintivo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho, como también el foco de un debate académico no cerrado. No solo es el eje de un debate académico y conceptual,

sino también un problema cotidiano en las aulas para lxs docentes. La inclusión actualiza las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas y la tradición plebeya que conviven en las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012).

En este escrito, problematizamos la inclusión –desde un enfoque socioantropológico– a partir de las perspectivas de docentes y no docentes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Nos preguntamos: ¿Cuáles son los problemas que se presentan para quienes trabajan a diario en torno a la inclusión educativa? ¿Cómo funcionan, en lo cotidiano, las políticas de inclusión orientadas a jóvenes y adultxs de sectores populares? Nos interesa explorar las contingencias de la inclusión –cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, dificultades, tal vez sus contradicciones– en su dimensión cotidiana y desde la perspectiva, en este caso, de docentes y no docentes de la UNC.

Partiendo de estas inquietudes, la escritura del texto se divide en tres grandes apartados. En el primero, nos dedicamos a comentar el actual proyecto de investigación –el enfoque, los objetivos y los interrogantes que guían nuestras búsquedas. En el segundo, recuperamos algunas voces docentes que ponen en evidencia que la inclusión se ha convertido en una problemática cotidiana al interior de las aulas y ante la cual los docentes ensayan diferentes (y a veces contradictorias) estrategias. En el último, enunciamos algunas reflexiones que intentan responder para qué sería esencial conocer la perspectiva de lxs docentes sobre las tensiones de la inclusión en la UNC.

Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Notas sobre el proyecto de investigación

El proyecto de investigación en el que estamos trabajando se titula “Universidad pública e inclusión educativa: transformaciones y nuevos desafíos. Experiencias de estudiantes y docentes en la Universidad Nacional de Córdoba desde un enfoque socioantropológico”³. Este es continuación de proyectos subsidiados por SECyT desde 2006 y radicados en el área de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. El tema que nos convoca desde hace más de una década es la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades de jóvenes y, más recientemente, adultos que ingresan (o aspiran a ingresar) a la universidad pública. Esto nos llevó, en nuestro último trabajo, a indagar sobre las trayectorias y experiencias de estudiantes provenientes de sectores populares y con becas de ingresantes de la UNC⁴.

Hoy, a más de 400 años de la creación de la primera universidad argentina y a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, el acceso a la Educación Superior en instituciones públicas en nuestro país sigue siendo un tema de controversia académica y social. La autonomía, las

³ Proyecto aprobado en la línea Consolidar. Institución que avala y financia SECyT- UNC. Resolución Secyt 411/18, 455/18 y 472/18, período 2018-2021.

⁴ La mayoría era la primera generación de estudiantes universitarixs en sus familias de origen.

formas de financiamiento, el rol del Estado, la democratización de la gratuidad y las políticas efectivas de inclusión son algunos ejes del debate (Dias, 2016). En relación con lo mencionado anteriormente, en los últimos años, diferentes estudios dan cuenta de un aumento en la cantidad de inscriptos en el nivel superior, advirtiendo a la vez un crecimiento del porcentaje de estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos en el sistema universitario (Bottinelli y Sleimnan, 2017; Mónaco, 2017; Rinesi, 2015; Terigi, 2014). En sintonía con estos datos, en el proyecto “Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos” (2010/2011), observamos que, en jóvenes de sectores populares, comenzar una carrera universitaria no formaba parte de su horizonte temporal. Sin embargo, en el marco de nuestro último proyecto “Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública” (2016/2017), apreciamos cómo lenta, aunque progresivamente, la universidad comenzó a configurarse como una elección posible –apuntalada en un entramado relacional que incluía a la familia, docentes de la escuela secundaria y diversas políticas estatales de inclusión social y educativa. En esta línea, en aquellas indagaciones constatamos que la inclusión constituyó el signo de una serie de políticas estatales en torno a la educación superior concebida como un derecho. No obstante, como ya anticipamos, la inclusión es también objeto de controversia social; tal como se manifestó en el debate mediático en torno a la sanción de la Ley de ingreso irrestricto en 2015 (Fiorentino y Moretti, 2016). Al complejizar la problemática, y a partir de nuestro trabajo de campo, podemos agregar que la inclusión también es un problema cotidiano en las aulas para los docentes (en cada intento por compatibilizar las demandas sociales de inclusión y de calidad a la vez, en contextos de masividad); una actualización a nivel institucional de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2013); y el foco de un debate académico. En esta dirección, las políticas de inclusión forman parte de un eje conceptual mayor: la democratización de la universidad que se despliega en dos caras (Chiroleau, 2016). En su faceta interna, la democratización tiene que ver con la composición del cogobierno y la representación de los distintos claustros; mientras que en su cara externa se trata de la búsqueda por una mayor representación social de los diferentes grupos sociales (o clases) al interior de la institución. Es en este segundo punto donde el debate académico se afina, puesto que a medida que las políticas de inclusión caminan en su implementación, se comienza a reconocer que ya no se trata tan solo de la extensión de derechos (de acceder a estudios superiores en este caso), sino que la inclusión también pone en juego exigencias de democratización de “segunda generación” (Chiroleau, 2016): no es suficiente garantizar el acceso, sino que se vuelve fundamental que estas personas alcancen “buenos resultados” (puedan permanecer y egresar). Es necesario un trabajo en torno a reducir las desigualdades sociales, dado que una inclusión realmente democratizadora debe ser capaz no solo de universalizar el acceso, sino también de garantizar educación de calidad para todos. ¿Cuáles son los argumentos que entran en discusión en estos debates académicos? ¿Cómo se juegan la inclusión y la calidad

educativa en el ingreso de sectores populares a la universidad pública, en un contexto de transformaciones en las políticas estatales vinculadas con la Educación Superior? ¿Cómo vivencian estudiantes y docentes estas tensiones? Nos interesa, en primer lugar, explorar las contingencias de la inclusión –cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades– en su dimensión cotidiana y desde las experiencias de estudiantes y docentes de la UNC. En segundo lugar, proponemos indagar las tramas de relaciones en las que dichas prácticas se desarrollan, atendiendo a las transformaciones en la dinámica institucional universitaria ligadas a los cambios de gestión nacional y de la UNC resultantes de las elecciones del año 2015 y 2016, respectivamente. Al mismo tiempo, proponemos sumergirnos en un actor en el que no hemos profundizado en indagaciones previas: la/el docente universitarix; indagar cómo son sus experiencias en el actual período histórico-político. Por último, planteamos registrar los modos en que la institución universidad aloja (o no) a estxs estudiantes y docentes, sus políticas de inclusión y las tensiones (y quizá contradicciones) que implica la puesta en práctica de estas.

Así, nuestro objetivo general es conocer las experiencias de estudiantes y docentes universitarixs en relación con políticas de inclusión, a través de un análisis socioantropológico de prácticas y procesos educativos e institucionales en el ámbito de la UNC. Los objetivos específicos son varios, pero en este escrito nos centraremos en uno de ellos: indagar las tramas de relaciones en las que las experiencias de ingreso se desarrollan, atendiendo particularmente a la perspectiva de docentes universitarixs y las problemáticas cotidianas ligadas a las tensiones entre inclusión educativa y calidad académica.

En relación con el enfoque, nos acercamos a la problemática desde una perspectiva socioantropológica que permita circunscribir el fenómeno en una discusión teórica, en donde retomamos nociones como “trayectoria”, “percepciones” y “estrategia” (Bourdieu, 2003), y abordarlo desde un enfoque etnográfico. Esto nos permite ver las implicancias subjetivas de la implementación de políticas públicas alrededor del ingreso en lxs estudiantes y docentes, desde la perspectiva de lxs actores en primera persona, y así enriquecer las descripciones estadísticas. Investigamos desde un abordaje etnográfico, centrado en las técnicas de observación-participante, análisis documental y realización de entrevistas en profundidad. La etnografía constituye un modo de conocimiento que implica un trabajo de campo intensivo y prolongado, empleando la propia persona del/la investigador/a como principal herramienta de conocimiento (Guber, 2014). Para ello, recurrimos a una estrategia etnográfica centrada en acompañar las experiencias estudiantiles en la universidad de manera procesual y relacional; es decir, recuperando las múltiples dimensiones, relaciones y agencias involucradas en el hacer-se de lo social (Quirós, 2014; Latour, 2008; Ingold, 2011). Dicha estrategia también implica reconstruir e integrar perspectivas nativas de carácter vivencial, en lugar de reducirlas a aspectos intelectuales o ideacionales de la experiencia (Quirós, 2014). Esta disposición se traduce en un trabajo de campo que se desarrolla a través de relaciones de interconocimiento con otras personas y en una reflexividad que se potencia cuando quien investiga se habilita a ocupar una posición en un sistema de relaciones y a ser afectado. Estos son principios

metodológicos con los que Favret-Saada (2010, 2015) invita a dar estatuto epistemológico a los aspectos no verbales, afectivos, involuntarios, no representacionales de la comunicación humana.

“Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Relatos docentes ante las tensiones de la inclusión educativa

Decíamos que la “inclusión” es un problema cotidiano en las aulas para lxs docentes, dado que lxs enfrenta a distintas situaciones en donde tienen que tomar decisiones que, a pesar de que se encuentren enmarcadas en resoluciones institucionales, se llevan a cabo desde las concepciones que cada profesorx tiene. Así, ante una misma problemática, lxs docentes ensayan diferentes estrategias. Estas no solo son disímiles y a veces contrarias entre unxs y otrxs docentes, sino que a veces también son contradictorias entre las prácticas pedagógicas y discursivas de ellxs mismxs.

En este punto, a modo de ejemplo, nos detendremos en una política puntual de inclusión educativa: el régimen de alumnxs trabajadorxs. Tal reglamento es común a todas las unidades académicas pertenecientes a la UNC, pero luego cada facultad le imprime sus matices propios y lo comunica a sus estudiantes y docentes. El modo en que esto llega a lxs estudiantes –y los modos en que cada unx interpreta y se apropia– y las formas en que cada docente lo pone en práctica también llevan la impresión de las particularidades de cada sujeto. En consecuencia, cuando indagamos con docentes universitarixs cómo se “aplica” la reglamentación para estudiantes trabajadorxs, recibimos distintas respuestas a nivel macro y, también, disímiles a nivel micro (cada docente tiene un margen de libertad para resolver las evaluaciones, por ejemplo, como quiere). Nos preguntamos, entonces, ¿cuáles son las tensiones entre esta normativa y las prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo entienden, lxs docentes, la cuestión de la calidad académica? ¿Cómo se dan –en situaciones como éstas– los procesos de enseñanza y aprendizaje? Una de las hipótesis provisorias que manejamos es que para muchxs docentes se llegaron a flexibilizar en demasía las condiciones de cursado y evaluación desde este reglamento, en consecuencia, se ve perjudicado el aprendizaje del alumnado mismo. En este sentido, nos preguntamos: ¿Necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cómo esta posibilidad (o imposibilidad) de inclusión depende, muchas veces, de lxs docentes?

En una entrevista realizada a una docente de los primeros años de la UNC en una facultad de Ciencias Humanas, ella nos dice que acuerda con la existencia del régimen, pero que “depende de cada caso”, “algunos estudiantes se aprovechan de la situación”, “no hacen nada”. Nos dice: “Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Cuando continuamos con la entrevista, esta

docente suma además otro factor que intervendría en los modos que tienen lxs docentes de resolver situaciones en relación con la reglamentación: el “miedo”. Ella nos comenta que “le tienen miedo (al régimen), tienen miedo que les hagan problemas, por eso lo cumplen”.

Cuando entrevistamos a otra docente de los primeros años de cursado en una Facultad de Ciencias Exactas, ella comenta que, a partir de su experiencia como docente en el ingreso, lxs estudiantes “se escudan en el régimen y, aun pudiendo venir, a veces no vienen, y así (...) se dedican a hacer lo mínimo indispensable; después, cuando los evaluamos, obviamente les va mal porque no han estado ahí, en el aula, debatiendo cara a cara con uno”.

En un capítulo para un libro⁵ recientemente publicado, recreamos con miembros del equipo de investigación la siguiente escena educativa:

“¿Cómo resolvemos la tensión entre las políticas de inclusión y la calidad académica?”, preguntó en voz alta una profesora, en medio de una reunión entre algunos docentes, estudiantes de distintos años y un funcionario de la gestión institucional, en una facultad de ciencias humanas. La reunión tenía por objetivo comenzar a revisar el régimen de alumnos y delinear un nuevo régimen específico para alumnos trabajadores. “Yo he hecho toda mi carrera como empleada administrativa y de comercio –se atajó la docente–, ¿cómo no voy a querer que los que trabajan puedan acreditar? Pero hay que ser equitativo en las oportunidades educativas que se dan. Yo necesito diferenciar entre quienes se comprometen y quienes no lo hacen; y si no tengo asistencia, ni calificación ni evaluación (...)”. (Falavigna et al., 2020, p. 175)

La dificultad, puesta en estas palabras, se ligaba a la posibilidad de un régimen estudiantil que no exija asistencia. Tanto en esta última escena, como en los fragmentos de entrevistas anteriores, estamos –explícita o implícitamente– rodeando la idea de “la calidad académica” puesta en tensión con la “igualdad” de oportunidades. Es aquí donde retomamos el interrogante: ¿necesariamente esta flexibilidad para los cursados hace que se desplieguen procesos de aprendizaje más precarios? Desde nuestra investigación, estamos iniciando el proceso de trabajo de campo y, por este motivo, aún no podemos comunicar otros resultados. Sin embargo, nos parece oportuno compartir las preocupaciones que guían nuestras observaciones y entrevistas: ¿Qué otras discusiones se plantean respecto de la calidad académica y este régimen? ¿Quiénes participan de esas discusiones y qué participación tienen lxs destinatarixs? ¿Cómo se juega allí la inclusión de los sectores populares? ¿Cuáles son las estrategias que cada docente pone en juego en términos de “prácticas concretas”?

Las prácticas docentes están atravesadas por múltiples tensiones y contradicciones que se entrecruzan con la tarea central que es en torno al conocimiento; “se habla de ella como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por

⁵ Falavigna, C, Luna, M. y Sarachú, P. (2020). Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión». En: da Porta, E. y Uzín, M. (comp) *Miradas sobre el presente. El discurso como práctica, las prácticas como discurso*. Córdoba: CEA.

el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos” (Edelstein, 2003, p. 71). Todos estos factores se vuelven constitutivos de la práctica docente y atraviesan la construcción del oficio de profesora.

Reflexiones finales

En un escrito del boletín de Antropología y Educación⁶, se expresa que en las últimas investigaciones ligadas a esta temática aparece como punto en común la intención de “incluir” en la implementación de políticas del Estado desde 2003. En ese momento “...hubo cambios en las políticas socioeducativas, que, a diferencia de las directivas de la década de los 90, se dirigieron hacia el afuera de la escuela, procurando, por medio de intervenciones diversas, lograr la ‘inclusión educativa’...” (Neufeld, 2011, p. 16). En tal escrito, se afirma que reconocer esta redefinición de la etapa neoliberal en la relación entre el Estado y las clases subalternas permite contextualizar los temas de investigación dando cuenta de su particularidad histórica. Además, esto posibilita tener un lugar desde donde se pueden complejizar los contextos en los que se realiza el trabajo de campo, desnaturalizando las formas en que se implementan las políticas y extrañando los sentidos que producen los actores en torno a ello. Esto último es interesante porque implicaría visibilizar los aspectos que son naturalizados, es decir, “no vistos” por los actores educativos y que pueden, de cierto modo, impedir/obstaculizar el acceso a las políticas en cuestión. Hacia el final de su escrito, las autoras se hacen una pregunta (que, en nuestra investigación colectiva, formulamos con otras palabras): ¿cómo se vinculan las personas a las tramas de significación que contienen las políticas de “inclusión” y en qué forma se apropian de ellas? Aquí nos quedamos pensando en algunos de las estudiantes entrevistadas que, muchas veces, desconocían las políticas, reglamentaciones y resoluciones de inclusión puestas en marcha en la unidad académica en la que cursan sus carreras; o (aun haciendo uso de ellas) no las reconocían (¿no eran conscientes?) como tal. También, algunas de las docentes entrevistadas, aun estando a favor de las reglamentaciones en pos de incluir a más estudiantes, desconocían los modos de implementación o no acordaban del todo porque les parecía que iba en detrimento de la “calidad” académica.

Volvemos, así, al eje que atraviesa este escrito: si hacemos zoom ahí en las aulas, ¿qué pasa con las prácticas docentes y sus estrategias puestas en juego? Si ampliamos la mirada y nos centramos en lo micro, en cada una de las facultades de la UNC, ¿cuánto permiten y/o obstaculizan las políticas y modos de gestión particulares de cada una de las unidades académicas en que esas docentes ejercen sus prácticas? Si nos centramos más en el orden de lo macro, ¿qué pasa con los condicionantes estructurales?, porque bien sabemos que quienes cuentan con mayor familiaridad en relación con el medio universitario –en términos

⁶ Jouandon, M., Pallicer, R., Pinedo, C. y Tevez, E. (2015). La “inclusión” y sus tensiones en la educación como contexto y dimensión. pp. 51-55. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 6, Nro. 9.

de recursos provistos por la familia o heredados– tendrán mayores posibilidades de ingresar, permanecer y egresar.

Algunas políticas de inclusión, llevadas adelante durante los últimos años en la UNC, generaron mayores posibilidades de acceso de los sectores populares a la universidad, pero en muchos casos no funcionaron porque se fueron chocando con disposiciones cognitivas de lxs estudiantes⁷. La tensión entre las estrategias de evasión y rodeo del conocimiento construidas en la escuela secundaria (y transportadas a la universidad) y las nuevas exigencias académicas que se plantean en los ingresos, es una problemática social que, si no es tenida en cuenta y trabajada por lxs docentes en las aulas, y como política institucional, difícilmente el ingreso pueda resultar inclusivo. En resultados de proyectos anteriores en relación con las experiencias de estudiantes de sectores populares en la universidad, vimos cómo en el ingreso las trayectorias escolares previas se ponen en tensión con estilos institucionales y potencian condiciones de fragilidad en la relación con el conocimiento. Por todo esto, consideramos de fundamental importancia no solo conocer las experiencias de estudiantes, sino también la de docentes para poder comprender mejor la complejidad de los cruces entre trayectorias, estrategias y políticas de inclusión y calidad académica. A partir de las dimensiones que vamos describiendo y analizando en este proyecto de investigación, nuestra apuesta como equipo es aportar datos para desarrollar criterios que contribuyan en el diseño de políticas universitarias orientadas a favorecer el ingreso, la permanencia y culminación de los estudios de los estudiantes provenientes de sectores populares.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2017). El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión. En *La universidad que supimos conseguir*. Edición especial. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2012). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>

⁷ Ya hemos dicho en trabajos anteriores que tales disposiciones son construidas en la trama de lo social (Ortega, 2008).

- Chiroleu, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América latina. *Revista Política Universitaria*, N°1, pp. 26-31. Córdoba: Instituto de estudio y capacitación. Federación nacional de docentes universitarios. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/31096/CONICET_Digital_Nro.66525a00-9fda-460f-8202-6c6a10dbb738_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Dias, M. A. (2016). Desafíos de la Educación Superior a la luz de la reforma de Córdoba. *Integración y Conocimiento*, 2 (5), pp 24-34. Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15723/27723>
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 33 pp.71-89. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/911>
- Favret-Saada, J. (2013). “Ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá. Revista de antropología*, 23, pp. 49-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169039923002>
- Filmus, D. (comp.) (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.
- Fiorentino, J. E. y Moretti, M. (2016). La implementación del ingreso irrestricto en Educación Superior según las perspectivas de los medios gráficos de mayor difusión en Argentina. Caso Clarín y La Nación en relación a la modificación de la Ley de Educación Superior. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 38 (20), pp. 17-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7139803>
- Guber, R. (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: IDES / Miño y Dávila.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mónaco, J. (2017). Primera generación de estudiantes. ¿Por qué yo no? En *La universidad que supimos conseguir*. Edición especial. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional.
- Neufeld, M. R. (2011). El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. En: Pereyra Tosta, S. y Rocha, G. *Diálogos sem fronteira: História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Brasil: Autêntica Editora.
- Ozollo, M. F. y Papparini, C. H. (2016). *El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la Educación Superior*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Noveduc.

- Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ortega, F. (comp.) (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar Antropología y Ciencias Sociales*, 12(17), pp. 47-65. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/50883>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Servetto, S., Maldonado, M. y Molina, G. (2015). *La investigación sobre la educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Ibero*.



Las universidades como opción: posibilidades y elecciones de los/as jóvenes en el marco de procesos de transformación de espacios rururbanos

María Mercedes Hirsch¹

Resumen

Este trabajo aborda el lugar que las presencias estatales le otorgan a las carreras universitarias en los proyectos de futuro de jóvenes en contextos rururbanos. Se basa en una investigación etnográfica realizada en Cañuelas, Buenos Aires, en dos etapas: la primera realizada entre 2008 y 2010, acompañando a jóvenes que concluían su escolarización secundaria; y la segunda (2018-actualidad) revisitando junto a los/as jóvenes sus proyectos de hace una década, teniendo en cuenta los nuevos y las transformaciones del contexto rurubano. Sostenemos que la presencia de la universidad en sus planes es producto de la articulación de deseos y proyectos individuales con políticos locales. Estos últimos visibilizan y conforman opciones a ser incluidas en los planes de los/as jóvenes, legitimando ciertos proyectos de futuro por sobre otros.

Jóvenes - proyectos de futuro - presencias estatales - universidad - espacio rururbano

¹ Instituto de Ciencias Antropológicas, Programa de Antropología y Educación, UBA - CONICET.
CE: m.mercedes.hirsch@gmail.com

Universities as an option: possibilities and choices of young people in ruralurban 's transformation processes

Abstract

This paper addresses the state presences and the place they give to university careers in the future projects of young people in rural contexts. It is based on an ethnographic research carried out in Cañuelas in two stages: the first one between 2008 and 2010, accompanying young people who were finishing their secondary schooling; and the second one, between 2018-2019, revisiting with them their projects of a decade ago, taking into account their new projects and the transformations of the rural context. We argue that the presence of the university in their projects is the product of the articulation of individual projects and desires with local political projects. The latter make visible and shape options to be included in the young people's projects, legitimising certain projects for the future over others.

Young people - future project - state presence - university - rural context

Introducción

En este trabajo abordaremos la centralidad que adquiere la universidad entre las opciones que estructuran los proyectos de futuro de los/as jóvenes de la ciudad de Cañuelas, provincia de Buenos Aires, en dos momentos de sus vidas: al finalizar la escuela secundaria y a diez años de su egreso. Sostenemos que la transformación del espacio rural y la consecuente ampliación de la oferta de educación superior en la localidad se articulan en las políticas locales y legitiman a la universidad como opción privilegiada, para ser incluida en los proyectos de los/as jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria.

En el primer apartado, recuperaremos discusiones del campo de las juventudes, el trabajo y la educación y su especificidad. En el segundo, describiremos las transformaciones de Cañuelas y recuperaremos algunas articulaciones entre las políticas productivas y educativas locales y la ampliación de la oferta de Nivel Superior. Finalmente, concluimos que la centralidad de la universidad como opción a ser incluida en los proyectos de futuro de los/as jóvenes en contextos rurales se entrama diferencialmente en distintos momentos de su juventud, a partir de las experiencias cotidianas y las opciones que se construyen en instituciones y comunidades de prácticas en cada momento.

¿De la escuela secundaria a la universidad?: las posibilidades de los y las jóvenes en contextos rurales

Diversas investigaciones abordan las dificultades de los/as jóvenes para acceder y finalizar sus estudios secundarios y superiores e ingresar al mercado de empleo, especialmente

en los sectores populares. Advierten que, en dichos sectores, los/as jóvenes suelen ingresar más tempranamente al mundo del trabajo, asumiendo responsabilidades económicas y familiares de diverso orden y experimentando en muchos casos la simultaneidad del trabajo y el estudio (Padawer, 2010; Chaves, 2010). En espacios rurales, estas dificultades se profundizan e instan, en muchos casos, a la migración hacia las grandes ciudades.

Las juventudes son producto de procesos históricos y situados, construidas activamente por los sujetos y, a la vez, resultantes de configuraciones histórico-institucionales específicas que adquieren características particulares en espacios rurales (Barés, Hirsch y Roa, 2020). Esta perspectiva permite reconstruir las diversas y desiguales formas de ser joven y también las transformaciones que experimentan a lo largo de distintas etapas de su juventud. Laura Kropff (2010) propone entender a la “juventud” como una categoría auto y alter adscriptiva en el marco de una estructura de interacción que se inscribe en la trama social en clave etaria. En ese sentido, son significativas las relaciones de poder y conflicto que atraviesan toda relación social y que determinan la posibilidad y margen de negociación en cada momento de la vida.

Si bien no existe un acuerdo respecto a qué edad se comienza y se deja de ser joven (Kessler, 2006), en este estudio entendemos que la experiencia cotidiana de la juventud se transforma en el marco de las distintas instituciones y comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 2007) que constituyen las tramas de dicha experiencia. Los sentidos hegemónicos respecto a qué es ser joven y qué se espera que estos/as hagan en distintos momentos de su juventud son producto de relaciones sociales conflictivas que estructuran dichas experiencias. Las tramas que se configuran en torno a los primeros empleos y la escolarización en sus distintos niveles parecen ser cruciales, aunque no únicas, a la hora de delimitar las experiencias juveniles y sus proyecciones: no es lo mismo ser un/a joven que está comenzando la secundaria, está terminándola, o haberla terminado hace una década. Así, las proyecciones realizadas en distintos momentos variarán de acuerdo con las distintas instituciones y comunidades de práctica en la que se desarrolla su vida cotidiana.

La obligatoriedad de la escuela secundaria prolongó la escolarización y profundizó el proceso de identificación en torno a “ser joven”/“ser estudiante” (Weiss, 2012). En Argentina, la Ley Nacional de Educación posicionó la educación secundaria como un derecho de todos/as los y las jóvenes, postulando su importancia para la inclusión social presente y futura. En ese marco, la provincia de Buenos Aires crea la Dirección de Educación Agraria, efectuando de esta manera una jerarquización política del área. Según Gutiérrez (2012), el desarrollo de los agronegocios ha incrementado la relación directa entre el sistema de educación privada, las asociaciones de productores y las entidades estatales (principalmente el INTA), incidiendo en las concreciones de los diseños curriculares jurisdiccionales en las instituciones. Asimismo, se diversificó y amplió la presencia de instituciones educativas de nivel secundario en el ámbito rural en las que, al formato tradicional de las técnicas agropecuarias, se suman la modalidad de alternancia, itinerante, albergue y mediada por TICs, entre otras.

La realización de estudios superiores suele ser una posibilidad remota para cuya realización los/as jóvenes rurales deben encarar costosos procesos de migración no siempre

exitosos, dado el costo económico y afectivo que implica para sus familias mantenerse fuera de sus comunidades. Estos desplazamientos son discutidos en el entorno familiar y local, tensionando el dilema entre disminuir la capacidad de trabajo de la unidad doméstica o migrar en búsqueda de mejorar las condiciones de vida (individuales y familiares) en pos de un trabajo profesional (Bares, Hirsch y Roa, 2020).

La obligatoriedad de la escuela secundaria confluye con una política de ampliación de la oferta de nivel superior mediante la creación de numerosas universidades públicas, que ha permitido que una cantidad creciente de jóvenes se conviertan en la primera generación de estudiantes universitarios/as (Petz et al., 2016). En contextos rururbanos, esta ampliación despliega procesos de articulación entre universidades, municipios y sectores productivos, buscando mejorar la calificación de los trabajadores y favorecer el arraigo de los/as jóvenes (Carbajal et al., 2019; Hirsch, 2020). En el próximo apartado daremos cuenta de cómo se expresan estos procesos en Cañuelas.

Cañuelas, Tierra de Oportunidades: las universidades en el marco de procesos de transformación del espacio rururbano

Ubicada a 66 km al sudoeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Cañuelas es la ciudad cabecera del municipio y en su acceso principal se presenta como “Tierra de Oportunidades”. En el límite de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) tiene distintas vías de acceso: rutas nacionales (RN3 y RN205) y provinciales (RP6), una autopista (Ezeiza-Cañuelas) que la comunica con la CABA, y distintos servicios de transporte públicos que la conectan con el sur y el oeste del conurbano bonaerense. Las vías de acceso rápido produjeron cambios en la “forma de vida”: las explotaciones agropecuarias (reconvertidas según los parámetros de exigencias tecnológicas y productivas del agronegocio), se combinan con usos de la tierra ligados a la residencia rural, el ocio y el turismo. Se advierte la presencia de urbanizaciones cerradas, asentamientos informales, áreas flori-hortícolas, actividades extractivas (en este caso canteras y hornos de ladrillo artesanal) y un parque industrial.

En la década del 60, el sector lácteo (primordial hasta ese momento en la estructura socioeconómica local) ha sufrido transformaciones que desplazaron a gran parte de la población rural debido a la pérdida de puestos de trabajo. En el marco de procesos de transformación del espacio rururbano se ha registrado una valoración positiva del mismo, generándose un doble movimiento poblacional: a la ya mencionada afluencia de sectores que migran desde el campo por la disminución de posibilidades laborales tradicionalmente ligadas a él, se suma la desconcentración de la población de las grandes ciudades en busca de nuevos estilos de vida. Esta confluencia lleva a que pervivan paisajes y tradiciones que “guardan el encanto de lo rural” en diálogo con formas de vida predominantemente urbanas (Barros, 1999).

Noel (2016) invita a evitar la insularización de las ciudades intermedias obviando sus relaciones con las redes en las que se encuentran insertas y a prestar atención a las diversas clases de ritmos de su vida individual y colectiva. En este sentido, plantea analizar sus conexiones con las “cuencas laborales” articuladas por redes de relaciones en torno a actividades productivas y de consumo. La superposición en el territorio de gradientes de rentas del suelo urbanas, industriales y rurales, en tanto lógicas económicas, tiene un correlato en las lógicas políticas y sociales que se expresan en consumos culturales y decisiones políticas – administrativas o de gestión (Venturini, Rodríguez y González Roura, 2019). Consideramos que dichos recaudos teórico-metodológicos permiten pensar la transformación de los proyectos de futuro de los/as jóvenes en los distintos momentos de sus juventudes, en relación a la transformación del contexto rurubano y las opciones que éstas configuran, impulsadas por políticas municipales que se hacen presentes en la vida cotidiana.

En las últimas dos décadas, con el objetivo de incorporar mano de obra local, hubo una importante promoción por parte del municipio para el crecimiento del parque industrial, ubicado en las afueras de la ciudad. A dos empresas influyentes en la zona desde hace décadas, Molino Cañuelas y Mercedes Benz, se suman las recientemente radicadas, entre las que destacan Würth, Siemens y Samsung. Además, se está desarrollando un proyecto para instalar una planta de biodiesel que proveerá de energía eléctrica a la región y trabajará articuladamente con las empresas de recolección de residuos y el Mercado de Hacienda. Esta compleja trama rururbana, en la que conviven distintos actores sociales con formas de vida heterogéneas, implica decisiones políticas y de gestión por parte del Estado Municipal, entre las cuales se encuentra “poner al sistema educativo en función del trabajo”² para evitar el desarraigo de los/as jóvenes y promover el “desarrollo local”³ (Hirsch, 2020).

Vale aclarar que entendemos al Estado como un entramado de relaciones específicas y heterogéneas que deja huellas particulares en la configuración social local. Su presencia en la vida cotidiana se expresa a partir de espacios (oficinas y dependencias municipales que incluyen a las universidades y escuelas, parques industriales, vías de comunicación), políticas públicas (nacionales, provinciales y municipales) (Neufeld, 2010; Petrelli, 2012). Dichas presencias estatales parten de intervenciones intencionales, pero también a partir de leyes, normativas y prácticas de diferentes temporalidades y contextos o acciones de funcionarios que rebasan y transforman estas intenciones primarias. Asimismo, los sujetos no reaccionan ante estas presencias e intervenciones de un modo homogéneo, unidireccional y predecible, sino que se las apropian, transformando y rearticulándolas creativamente en sus experiencias. En este sentido, las presencias estatales se entranan en los proyectos de

² Ver <https://www.xn--cauelas-5za.gob.ar/index.php/en/areas-2/produccion>

³ En otros trabajos planteamos que se vincula al arraigo de las jóvenes generaciones a la educación y al impulso que su mayor calificación ejercerá en el desarrollo de la localidad. Por ejemplo, a partir de la apertura de la escuela Técnica y la Normal (en la que se realizó el trabajo de campo), en las décadas del 40 y 60 (Hirsch, 2016). Por otro lado, actualmente, la Subsecretaría de Empleo acompaña la inserción laboral en la localidad a partir de la recepción y preselección de Curriculum Vitae, que son derivados a las distintas empresas de la zona. También organiza cursos de Formación Profesional en el marco de programas de empleo (Hirsch, 2020).

futuro de los/as jóvenes a partir de distintos lineamientos en torno a las políticas productivas y educativas de distintos contextos y temporalidades.

El municipio se ocupa de fortalecer la relación entre educación y trabajo a través de dos líneas de acción: la participación en el Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPRET) a través de una Mesa Distrital, y de la organización de la Mesa de Producción de Cañuelas (Hirsch, 2020). En este trabajo, nos centramos en las líneas de acción pensadas para el desarrollo y promoción de la educación superior, que como pudimos registrar, están orientadas a los/as jóvenes que se encuentran finalizando la escuela secundaria.

A partir del año 2009, se realizó la feria “Definiendo tu Futuro”, coordinada por el Rotary Club local, en diálogo con las empresas más importantes de la zona. Se convocaban universidades públicas y privadas de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires para presentar su oferta a través de stands y charlas⁴. La feria fue declarada de interés general y de asistencia obligatoria para los/as jóvenes del partido por el Consejo Escolar y auspiciada por la municipalidad. También se promocionaban terciarios, institutos de formación no terciarios y de grandes empresas. Otra de las líneas que impulsa el municipio desde la Secretaría de Juventud es la “Casa del Estudiante” en la ciudad de La Plata.

A partir del año 2019, la feria se llama Expo Universidades y la organiza la Secretaría de Producción, Empleo y Asuntos Agrarios de la municipalidad. Solo participan las universidades e institutos de formación superior que se instalaron en la localidad. A instancias del municipio se conformó un “Cluster de Universidades” que ofrece distintas carreras de grado a partir de una selección consensuada en el marco del COPRET distrital y la Mesa de Producción⁵.

Como registramos en el trabajo de campo, uno de los espacios privilegiados para construir los proyectos de futuro de los/as jóvenes es la escuela⁶ (Hirsch, 2016). La orientación de los/as estudiantes se concreta en la formulación de preguntas cotidianas –formales e informales por parte de docentes– y de una multiplicidad de dispositivos escolares y políticas diseñados expresamente para definirlos: charlas sobre orientación vocacional, armado de curriculum vitae, una caja en la biblioteca con folletos sobre universidades y terciarios. También registramos conversaciones informales con docentes tanto en las clases como en los recreos, permisos otorgados a los estudiantes –todos varones– para salir antes de clase

⁴ Desde el año 2018, “Definiendo tu futuro” se transformó en un programa a cargo del Rotaract en el cual algunos/as jóvenes seleccionados/as acompañan a profesionales en sus actividades laborales por un tiempo reducido.

⁵ En la última década, se favoreció el establecimiento de anexos de universidades nacionales, provinciales y privadas en la ciudad, para fomentar el desarrollo productivo. Sobresalen las carreras orientadas a los agronegocios (veterinaria, ingenierías, algunas orientadas a las ciencias económicas, la organización y administración de empresas, abogacía, logística y turismo (Hirsch, 2020)).

⁶ Los/as jóvenes eran, mayoritariamente, la primera generación de egresados/as del Nivel Secundario. Algunos/as provenían de localidades del sur y oeste del conurbano y sus familias tenían pequeños comercios y emprendimientos productivos. Pocos/as eran hijos/as de profesionales o provenían de familias hortícolas migrantes o propietarias de chacras. La gran mayoría vivían en la ciudad y otras localidades del municipio. Los/as adultos/as a cargo eran empleados en barrios privados (petiseros, electricistas), camioneros, trabajadores de frigoríficos y granjas de pollos, empleados en Mercedes Benz y Molino Cañuelas, dependientes de comercios, camareras en parrillas y hoteles de la zona. Gran parte de las mujeres eran “amas de casa”.

y llegar a horario a cursos preuniversitarios, entre otras situaciones. Para la Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales, se diseñó una materia: Modelos Cognitivos, espacio en el que se realizaban actividades de orientación vocacional a lo largo de todo el año.

Si bien comienzan a atravesar una rutina desconocida durante el último año, en la cual se despliegan actividades de orientación vocacional y de fiestas y viajes de finalización de curso, “deben” proyectar una inminente y absolutamente “nueva” rutina (Hirsch, 2016). La finalización de la escuela secundaria implica un cambio significativo en las rutinas que estructuran la cotidianeidad que han vivido durante muchos años de su vida. La mayoría de estas preguntas y los proyectos de futuro elaborados durante el último año de la escuela secundaria dejaban de lado opciones ancladas en otras experiencias cotidianas (actividades laborales que ya se encuentran realizando, posibilidades relacionadas con oficios y trabajos no profesionales de su entramado familiar cercano). Estas otras opciones son eclipsadas tras expectativas de estudios superiores en las que el futuro es imaginado escindiéndolo de dichas experiencias –y con frecuencia de la propia localidad– al orientarlo hacia carreras universitarias que les permitirían ascender socialmente y “ser alguien en la vida” (Hirsch, 2016).

Al egresar, la mayoría continúa la trayectoria laboral iniciada durante la secundaria, como empleados/as en comercios, en emprendimientos familiares, en la Municipalidad, en trabajos informales y en el parque industrial. Realizar estudios superiores en Cañuelas era muy difícil previo a la conformación del “Cluster de Universidades”. Las opciones eran muy escasas: había dos profesados, dos universidades privadas que resultaban costosas y algunos terciarios orientados a gastronomía y otros oficios. La mayoría de los/as jóvenes intentaron realizar estudios superiores (Hirsch, 2016), pero muy pocos/as lo consiguieron (Hirsch, 2020)⁷. Retomando a Padawer (2010), los/as jóvenes construyen su futuro mediante experiencias cotidianas de participación en comunidades de práctica donde aprenden activamente sobre su entorno y se producen procesos no intencionales de transformación mutua entre los proyectos y las experiencias.

Al finalizar la escuela secundaria los/as jóvenes organizaron sus proyectos teniendo como centro la carrera universitaria que habían elegido. Sin embargo, aquellos contruidos en los diez años que los distancian del egreso viraron hacia la posibilidad de garantizar su reproducción social: pareja, vivienda, alimentación, incluso en el caso de continuar con la idea de hacer una carrera universitaria. Vario/as de ellos/as aclaran que “ya están grandes” y deben “asumir otras responsabilidades”: trabajar, cuidar a sus hijos/as.

Las presencias estatales que estructuraban sus proyectos de futuro hacia la universidad comienzan a diluirse en este segundo momento de sus juventudes. Ya no hay ferias, ni escuelas, ni líneas explícitas de intervención estatal para acompañar el diseño de los proyectos de futuro. A pesar de la ampliación de la oferta de educación superior local, los/as jóvenes parecen haber perdido el interés de años anteriores. La mayoría desconocen la oferta y sólo

⁷ Entre los títulos obtenidos relevamos: una profesora de Matemáticas, una cocinera, una operadora de radio y una despachante de aduanas. Todas ellas ejercen su profesión, las últimas en CABA.

hacen mención a ella cuando se las introduce en las entrevistas. En este sentido, sostenemos que la centralidad que adquieren las opciones en los proyectos es producto de una trama socioestructural. Su expresión deviene de cuestiones relativas a las posibilidades materiales y económicas, como así también a cuestiones etarias que señalan lo que es posible/deseable hacer en diferentes etapas de las juventudes.

A modo de cierre: Universidad, proyectos de futuro, juventudes y presencias estatales en espacios rururbanos

A partir de estas notas, realizamos una breve reconstrucción respecto a cómo las presencias estatales instalan, limitan y posibilitan la inclusión de los estudios superiores en los proyectos de futuro de los/as jóvenes en distintos momentos de sus juventudes. El campo de la Antropología y la Educación propone analizar los procesos educativos atendiendo a espacios escolares y no escolares, en los cuales los sujetos nos apropiamos de los recursos culturales objetivados en comunidades de práctica en nuestro ambiente inmediato. En esa interacción se conforman los conjuntos de opciones que los/as estudiantes pueden identificar, y a la vez las posibilidades de recrear las ya existentes generando nuevas, en el marco de transformaciones de la estructura social, en este caso de los espacios rururbanos.

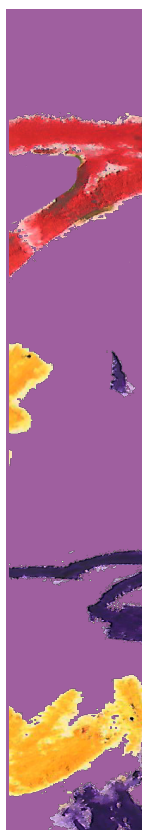
Esta premisa nos permite abordar las presencias estatales, las opciones que configuran y su relación con las recreaciones que los sujetos realizan en sus propios proyectos. El crecimiento de la oferta de nivel superior en la localidad de Cañuelas está vinculada a las políticas de desarrollo que el municipio intenta encausar en diálogo con las industrias locales. A su vez, el abordaje de los proyectos a diez años de egresar de la escuela secundaria permite tensionar a los previos y revisar su articulación con las construcciones sobre el futuro locales y estatales en transformación.

Referencias bibliográficas

- Bares, A., Hirsch, M.M. y Roa, M.L. (2020). Juventudes rurales, hacia un nuevo estado del arte, MILLCAYAC, pp. 13-26. *Revista Digital de Ciencias Sociales*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo Centro.
- Barros, C. (1999). De rural a rururbano: Transformaciones territoriales y construcción de lugares al sudoeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Scripta Nova, I Coloquio Internacional de Geocrítica*, vol. 51, N° 45. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn-45-52.htm>

- Barsky, A. (2005). El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. IX, núm. 194 (36). Universidad de Barcelona, España.
- Carabajal, G., Pérez, G., Rosales, S. y Dacuña, R. (2019). “No todo lo que brilla es oro”. Delegación de los Valles Sanjuaninos: una experiencia de expansión territorial de la Universidad en la última década. En: Falconi, O. y Abrate, L. (Comp). *XI Jornadas de Investigación en Educación: “Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación”*. 1a Ed. Volumen Combinado, pp. 272-282.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Gutiérrez, T. (2012). Políticas educativas y enseñanza agraria, una relación compleja. Buenos Aires (Argentina), 1960-2010. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 58/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU).
- Hirsch, M.M. (2020). Jóvenes y proyectos de futuro. Entre la educación superior y el trabajo en Cañuelas, Provincia de Buenos Aires. *Estudios Rurales*. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural. Recuperado de: <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/estudios-rurales/article/view/16911/45454575770271>
- Hirsch, M.M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4602/uba_ffyl_t_2016_93080.pdf?sequence=1
- Kessler, G. (2006). *Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina*. École des Hautes Études en Sciences Sociales-Universidad Nacional General Sarmiento. Recuperado de: <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/060100-Estado-del-arte-de-la-investigacio%CC%81n-sobre-Juventud-Rural-Kessler.pdf>
- Kropff, L. (2010). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá Revista de Antropología N° 16*, pp. 171-183. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/59526>
- Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, S., Vlastic, V. y Mayor, A. (2019). Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales. En: Falconi, O. y Abrate, L. (Comp). *XI Jornadas de Investigación en*

- Educación: "Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación".* 1a Ed. Volumen Combinado, pp. 445-455.
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional*. República Argentina. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Neufeld, M.R. (2010). Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política. En *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Noel, G. (2016). Las ciudades invisibles. Algunas lecciones teóricas y metodológicas surgidas del abordaje de aglomeraciones medianas y pequeñas en el límite de un hinterland metropolitano. *Revista Brasileira de Sociología da Emoção*, v.15, n. 45, pp. 66-77.
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. En *Revista Horizontes Antropológicos*, año 16, n. 34, p. 349-375. Porto Alegre, Brasil.
- Petrelli, L. (2012). Las presencias estatales en las escuelas configuradas como cooperativa. Notas sobre la estructuración del trabajo docente. *Revista RMIE* 17 (54), pp. 927-951.
- Petz, I., Hindi, G., Cervera Novo, J.P., Corvatto, G. y Giraudo, C. (2016). Sobre la construcción del derecho a la Universidad en la Argentina de comienzos del siglo XXI. En: Lischetti, M., Petz, I. y Cueva, D. (Comps.). *Las transformaciones de las universidades latinoamericanas en el marco de las políticas regionales de la última década. Tomo I: Argentina y Venezuela*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Venturini, J.P., Rodríguez, D., y González Roura, V. (2019). El periurbano en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Hacia una delimitación conceptual y espacial. 4° *Congreso Latinoamericano de Estudios Urbanos. Transformaciones Metropolitanas en América Latina. La investigación frente a nuevos escenarios*, 2 y 3 de octubre de 2019, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.
- Weiss, E. (Coord.) (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. Ciudad de México: ANUIES.



El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación

Gloria Borioli
Cecilia Altamirano
Maximiliano Murúa¹

Resumen

Por constituir un factor ligado a la permanencia del estudiante en la universidad, las habilidades comunicativas instalan un foco de preocupación en diversas instituciones. Desde ese supuesto, la ponencia, inscripta en el proyecto de investigación Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba para el bienio 2018-2019, aborda con una perspectiva cualitativa y, mediante cuestionarios de autoinforme, las estrategias de alumnos del Ciclo Básico a la hora de preparar sus exámenes parciales presenciales escritos. A tal fin, recupera tres conceptos centrales: 1) endoculturación-alfabetización académicas (Bombini, 2017); 2) géneros estudiantiles o tipos textuales destinados a la instrucción (Gardner y Nesi 2013; Navarro, 2014; Labeur y Bombini, 2017); y 3) parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale y Stagnaro, 2014).

Aunque el material se halla en proceso de análisis, como conclusión provisional puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también una limitada contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y una debilidad que reside en la casi ausencia de las dimensiones pragmática y retórica.

Discurso académico - educación superior - universidad - escritura - estudiante

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: gloria.borioli@unc.edu.ar; dani.altamirano@gmail.com; maximiliano.ezequiel.murua@mi.unc.edu.ar

The mid-term written exam in Education Sciences

Abstract

To constitute a factor linked to the permanence of the student at the university, the communicative skills install a concerning focus in several institutions. Since this assumption, this article, inscribed in the research project “Youth and Speech, Academic literacy and apprenticeship genres” in the Education Sciences School, endorsed by the Research, Science and Method Secretary of the Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba for the 2018-2019 biennium, deals with a qualitative perspective via self-reporting questionnaires the strategies of the Basic Cycle students when it comes to preparing their on-site, mid-term exams. For this purpose, it retrieves three core concepts: 1) academic enculturation-literacy (Bombini, 2017); 2) Student genres or text types aimed to instruction (Gardner & Nesi 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017); and the university mid-term exam. (Grigüelo, 2005; Natale & Stagnaro, 2014)

Although the material is at an analysis process, as a planned conclusion it could anticipate an extensive work with drafts that proofs writing planning and recursion, but also a limited contextualization from the texts offered by lectureships and a weakness that resides on the near absence of the rethoric and pragmatic dimensions.

Academic speech - higher education - university - writing - student

Fundamentación, problema y objetivos

En las últimas décadas, profesores y estudiantes universitarios de grado y posgrado manifiestan una sostenida preocupación por las prácticas de oralidad, lectura y escritura en el nivel superior. En esa línea, en diferentes unidades académicas, se han llevado a cabo investigaciones e intervenciones (Bidiña y Zerillo, 2013; Carlino, 2006 y 2013; Navarro, 2014 y otros). En la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), algunas acciones institucionales desarrolladas son el Taller de Prácticas de Lectura y Escritura Académica destinado al Ciclo Básico y el Taller de Habilidades Comunicativas en Espacios Académicos destinado al Ciclo Profesional. No obstante, la condición opcional de esa oferta acotada a un cuatrimestre de cursada, produce un impacto limitado. Por ello, el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* –avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC e inscripto en el Programa de Prácticas Discursivas desde 2018– procura relevar las prácticas discursivas en el trayecto de grado del Profesorado y la Licenciatura. Desde ese marco institucional,

compartimos algunos resultados del proyecto, centrándonos en los géneros estudiantiles o de formación (Gardner y Nesi, 2013) propuestos por los profesores para tramitar los aprendizajes en el caso del proyecto y en el parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale y Stagnaro, 2014; Roich, 2007) presencial escrito en el caso del artículo.

Contexto y marcos. El proyecto y la ponencia

A modo de antecedente del presente recorte de *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, proyecto en el cual inscribimos este artículo, resulta relevante mencionar producciones de colegas de diferentes instituciones de nivel superior acerca de exposiciones orales, parciales, monografías, informes y coloquios, tareas en las cuales los saberes aprendidos se transforman en saberes discursivizados (Bombini y Labeur, 2017; Carlino, 2006 y 2013; Navarro, 2014). En tales ocasiones suele advertirse una vacancia en la formación, un desencuentro entre lo que el alumno sabe hacer y lo que el profesor espera que haga: es ese hiato lo que aborda el mencionado proyecto.

Según recientes trabajos realizados por el equipo *Jóvenes y discursos* en la ECE (Borioli, Cargnelutti y Molina, 2017) y en la Facultad de Artes de la UNC (Borioli, Scarafía y Refrancore, 2016), algunos de los problemas frecuentes en los géneros estudiantiles son: la dificultad en la construcción de enunciadores acordes a diferentes enunciatarios, la reformulación de las estrategias en diversas situaciones comunicativas, la revisión en varias claves y el desdibujamiento de voces en el texto. A partir de esas hipótesis preliminares sustentadas en diagnósticos parciales y exploratorios, el mencionado proyecto (vigente para el bienio 2018-2019) se propone analizar variables tales como los formatos frecuentes en cada disciplina, las estrategias docentes para asesorar y acompañar las producciones orales y escritas y las dificultades que profesores y estudiantes advierten en las producciones orales y escritas. De ese universo en indagación y desagregando algunos de los resultados provisionales obtenidos en la sistematización del material de campo todavía en proceso de análisis, la ponencia focaliza un género estudiantil (Gardner y Nesi, 2013): el parcial presencial escrito.

A modo de marco teórico, tres ejes conceptuales orientan el proyecto: por una parte, retomamos el concepto de *endoculturación-alfabetización académicas* (Bombini, 2017) que remite al “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman *et al.*, 2016, p. 57), lo cual involucra habilidades orales y escritas en el curso de la formación universitaria. Por otra parte, recuperamos la noción de **géneros estudiantiles** o **géneros de formación**, es decir, tipos textuales destinados a la instrucción durante la formación tales como la toma de notas,

la monografía y el parcial (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017). Finalmente, recuperamos las consideraciones sobre el parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale y Stagnaro, 2014; Roich, 2007) destinado a evaluar los conocimientos del alumno en la cursada de una materia.

En cuanto a la dimensión metodológica, cabe deslindar entre el proyecto y la ponencia. Puesto que la segunda se desprende del primero, el abordaje coincide y, por cierto, también la restricción en los resultados, ya que no aspiramos a obtener indicadores de significatividad estadística, sino líneas de representatividad tipológica. No obstante, las previsiones atinentes a población, muestra e instrumentos son diferentes, puesto que además de los mencionados cuestionarios a estudiantes, para el proyecto se administraron 17 entrevistas individuales presenciales a profesores de ambos ciclos desde una guía de pautas sobre cuatro temas: lectura y escritura profesional y privada, aspectos a considerar en la selección de apuntes y materiales de estudio, modalidad de redacción de consignas y articulación vertical y horizontal de contenidos. Cada encuentro, de aproximadamente hora y media de duración, estuvo a cargo de dos integrantes del equipo procedentes de distintos campos disciplinares y con distintos niveles de experticia en la tarea. Este artículo, en cambio, solo toma las voces de alumnos del Ciclo de Complementación Curricular recogidas en 2018 con muestra intencional en tres espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico y en dependencias de la Escuela de Ciencias de la Educación, mediante un cuestionario de autoinforme con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas, administrado en horarios de clases teóricas y prácticas, cedidos por gentileza de los colegas. Dicho cuestionario, cuya resolución es guiada presencialmente ítem por ítem por miembros del equipo a fin de evitar posibles confusiones, suele insumir unos 40 minutos y consta de los siguientes rubros:

- a) Datos personales: incluye edad, año de egreso del secundario, año de ingreso a la universidad, etc.
- b) Oralidad: abarca dos preguntas abiertas sobre la competencia discursiva autopercibida y sobre estrategias de preparación de coloquios.
- c) Lectura: comprende seis ítems acerca de tipologías, significados acerca de “leer bien”, dificultades lectoras y hábitos de lectura.
- d) Escritura: subsume diez ítems de los cuales nueve son abiertos y se centran en representaciones, espacios de aprendizaje y prácticas; y uno –el referido a hábitos de producción de textos académicos– es del tipo escala con opción “siempre/a veces/nunca”.

En cuanto a población, a los fines de este texto se seleccionan solo las voces de ingresantes a la carrera por Ciclo de Complementación o articulación (con o sin trayecto adicional) con Profesorados de Nivel Superior no Universitario, quienes constituyen las unidades de análisis.

Se trata, entonces, de estudiantes que cuentan con una titulación –en Nivel Inicial, Educación Física, Historia, Química, Biología, Música, etc.– por Institutos de Formación Docente (IFD) y que llegan a la Facultad de Filosofía y Humanidades con experiencias en prácticas discursivas en nivel superior y a veces, también con experiencia profesional o docente.

Desde esos puntos de partida y tomando los resultados de 61 ejemplares del cuestionario de autoinforme –con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas y administrado en 2018–, damos cuenta en este texto solo de uno de los ítems formulados para el dominio de la escritura: “cómo escribís tus parciales presenciales”. Si bien hay algunos valores cuantitativos compartidos a modo de avance provisional, por el carácter cualitativo del proyecto hemos privilegiado la lógica de construcción de las respuestas, procurando advertir regularidades e intentando contribuir a un borrador de estado de la cuestión que habilite a futuro algunas acciones institucionales sustentables y sistemáticas tendientes a fortalecer los equipamientos discursivos del estudiantado, como un redoble de la apuesta por la Universidad pública, inclusiva y de calidad.

Algunas consideraciones sobre el género discursivo

Según Cassany, “el discurso es una herramienta para comunicar conocimientos, para desarrollar la actividad laboral, para fortalecer nuestra identidad profesional, para cumplir nuestros deberes y para ejercer el poder” (2007, p. 14). Ahora bien, dentro de los géneros discursivos considerados, desde la perspectiva bajtiniana, como configuraciones más o menos estables de enunciados, hay géneros periodísticos, literarios, científicos, académicos y otros. En el nivel superior, el parcial universitario es un género estudiantil o de formación destinado a evaluar e inscripto en una situación comunicativa particular: el estudiante debe decir o escribir lo que el destinatario ya sabe y esa paradoja diseña una situación algo artificial y ficcional que transgrede la norma de informatividad del texto (de Beaugrande y Dressler, 1997), según la cual, en lo que se expresa, debe haber algo de lo novedoso y de lo inesperado.

Tanto en el parcial presencial como en el domiciliario hay una o varias consignas redactadas por el docente, que deben ser respondidas o realizadas en unas ciertas condiciones y con unos ciertos requisitos –a veces no explicitados–, cuyo objetivo es evaluar los conocimientos que el estudiante adquirió mediante la lectura de textos teóricos, la reflexión compartida en clase, los debates grupales, las producciones llevadas a cabo en los trabajos prácticos, los materiales del aula virtual, etc.

Según Grigüelo (2005), quien retoma la teoría de los actos de habla de Austin (1982) y Searle (1994), las consignas del parcial corresponden al discurso instruccional, es decir, aquel destinado a organizar actividades; según Verdugo (1994), responden a la estrategia discursiva de “hacer hacer”. La función predominante es apelativa porque procura modificar el comportamiento del lector de la consigna. Mediante un enunciado escrito se indica qué

conducta (ejemplificar, clasificar, ordenar, por ejemplo) debe realizar el enunciario (el alumno) con un cierto contenido (los temas a evaluar) y en un cierto contexto (a partir de una situación mencionada, desde ciertos textos o autores indicados). A veces la consigna estipula también un formato (esquema, cuadro, línea de tiempo) para llevar a cabo la acción que el enunciador explicita, y que luego el docente o el equipo docente administra y finalmente evalúa según indicadores o criterios, tales como ajuste al planteo formulado, claridad conceptual, etc. En ocasiones, la orden de trabajo se expresa con un verbo en imperativo (“compare”) o bien con una construcción verboidal de infinitivo (“comparar”).

Como la receta de cocina o el manual de instrucciones, la consigna brinda orientaciones precisas para realizar la actividad y puede prescribir la extensión de la respuesta esperada. Acorde con Roich (2007), en su respuesta debe incorporarse

toda la información necesaria como para que ésta pueda ser comprendida correctamente por sí misma, sin necesidad de apelar a una fuente externa ni de acudir a la lectura de la consigna correspondiente. En otras palabras, la respuesta debe ser autónoma, construida de tal modo que el lector pueda comprenderla prescindiendo de la pregunta (p. 93).

En algunas oportunidades los términos empleados no son semánticamente vacíos, sino que hay debajo de esos significantes unos significados implícitos y velados acerca de los cuales quien redacta la consigna no siempre tiene consciencia. El enunciador supone que los sentidos que él otorga al enunciado son universales y únicos y que, por ende, quien lee los recibirá tal cual. No obstante, existe un alto riesgo de ambigüedad y multiplicidad de significados, es decir, en última instancia, de asemantización: entonces el estudiante recibe la consigna y la llena de un contenido inesperado, la interpreta según su propia enciclopedia y desde su experiencia. Un caso de esa disimilitud compete a las operaciones discursivas –que suelen constituir una zona de desencuentros entre las expectativas del docente y la realización del estudiante–. Algunas de las más asiduas, en los parciales de la carrera, son: definir, reconceptualizar, caracterizar, justificar y comparar; en este último caso un error frecuente en las respuestas suele residir en el hecho de que el estudiante en vez de cotejar dos o más categorías, describe una y luego describe la otra, sin establecer convergencias y divergencias entre ellas y sin mencionar los indicadores desde los cuales se establecen las relaciones.

Finalmente, a modo de generalización y desde la bibliografía consultada, cabe señalar que para Grigüelo (2005), algunos de los errores frecuentes en la resolución de consignas de los parciales son: adecuación a la operación cognitiva solicitada, léxico, cohesión y coherencia, deixis (referencia), relaciones lógicas entre secuencias y registro.

Resultados provisionales y análisis sucinto

Por tratarse de un abordaje descriptivo-exploratorio, hemos intentado comprender cómo se construye un punto de vista y hemos analizado las representaciones, teniendo en cuenta no solo lo que los sujetos dicen sino también cómo lo dicen.

Con respecto a los parciales presenciales, descontando ocho estudiantes que no contestan, el 59% declara como principal recurso la lectura, el 20% explicita el estudio, el 37% elabora organizadores (mapas conceptuales, resúmenes, cuadros, fichas, esquemas) y el 6% se refiere a las consignas.

Pese a que la pregunta plantea “cómo”, hay quienes responden “con qué”, es decir: soslayan su quehacer y privilegian los recursos (“con los contenidos de la bibliografía”, “con mucha ayuda”) y dos que solo responden “como puedo”. El establecimiento de **relaciones intratextuales** –entre proposiciones, entre párrafos, etc.– no aparece en ningún caso; si bien dos contestan “vinculaciones” y “relaciono conceptos”, omiten la fuente o procedencia de esos conceptos; en cambio, uno (2%) alude a las **relaciones intertextuales**: “relaciono autores”. En algunos casos, los estudiantes contestan desde el producto de la tarea; entonces, al “cómo escribís” responden en clave autoevaluativa, por ejemplo, “con mucha claridad, coherencia, cohesión y pertinencia”. Sin embargo, la mayoría alude a la instancia previa, al proceso: “hago un texto borrador para planificar y luego escribo el que voy a entregar”, “discutir, debatir, poder explicar”, “hago borradores, busco citas”, “voy planificando la escritura”, “voy haciendo”. Podría, entonces, inferirse un ejercicio, tal vez previo al ingreso a la Universidad, de **planificación y recursividad**. Por otra parte, si bien un 37% reescribe en diferentes claves (“en los márgenes”, “preparando esquemas”, “recupero ideas”, “tomo nota”), hay quien declara “busco resúmenes ya hechos” o “estudio hasta último momento”, lo cual permite suponer un escaso entrenamiento en el oficio de estudiante, una **limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje**. Por otra parte, uno menciona el uso de sus apuntes de clase; el resto declara utilizar solo la bibliografía básica (no hay referencias a la ampliatoria) y los resúmenes.

Pese a su formación docente, la mayoría contesta en términos de acciones externas, observables (“leo”, “marco”, “escribo”) y son pocos (6%) quienes describen el proceso en términos de operaciones cognitivas (“reflexiono”, “recuerdo”, “identifico”) probablemente abordadas en el trayecto formativo precedente. El ejercicio en voz alta se menciona en tres casos.

Recapitulando brevísimamente:

- a) la lectura, la elaboración de organizadores conceptuales y el trabajo con borradores son los recursos y las acciones más mencionadas;

- b) las referencias no dan cuenta de ejercicio metacognitivo, pese a tratarse de egresados de IFD;
- c) casi no existen alusiones a la administración del tiempo en la preparación y en la ejecución;
- d) solo un estudiante alude a la situación comunicativa en la que prevé desempeñarse, falta que –acorde con nuestra indagación– se constituye en una recurrencia en las prácticas de escritura de géneros de formación.

Conclusiones

Según Navarro (2014), en Argentina, desde la recuperación de la democracia en 1983, la matrícula universitaria se multiplicó por cuatro y la cantidad de universidades por dos. Este hecho, no obstante,

presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción, una problemática particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior (...) Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse. (p. 87)

De allí que las habilidades comunicativas y, tal vez, en especial la competencia escrituraria aprendida en la escolaridad obligatoria o en el IFD no resulten siempre suficientes a la hora de dar cuenta de los aprendizajes en la Universidad, máxime cuando el parcial es un género estudiantil casi inexistente en otras instituciones educativas no universitarias. De allí, también, que los cursos, talleres y seminarios ofrecidos por las unidades académicas tengan todavía un bajo impacto en el mejoramiento del discurso oral y escrito.

El problema de la debilidad o inadecuación de las producciones estudiantiles reviste peculiar importancia y actualidad en la universidad pública, dada la heterogeneidad de los ingresantes, pertenecientes a sectores sociales que en décadas precedentes, por estructura de oportunidades y distribución del capital cultural, accedían en bajo número a estudios superiores. En consecuencia, es importante pensar el parcial no solo como instrumento de evaluación sino también como objeto de enseñanza que al empoderar al sujeto, le abre universos de signos, significados y sentidos (Navarro, 2014). Analizar las consignas, variar las situaciones comunicativas y reflexionar sobre las gramáticas de producción y de reconocimiento de ese evento comunicativo son vacancias de buena parte del sistema educativo y no solo de la Universidad. En el caso de los parciales, se ha señalado que su preparación depende, entre otras variables, del análisis y la reflexión sobre la situación y que si bien la evaluación busca comprender, a menudo solo mide resultados (Natale y Stagnaro, 2014).

Mucho es lo que falta procesar en el equipo. El trabajo de campo incluyó entrevistas a docentes y cuestionarios a estudiantes de ambos ciclos y de las modalidades Carrera Plena y Ciclo de Complementación Curricular. Por ende, los resultados ofrecidos son acotados y provisorios. De todas maneras, en el caso de los alumnos cuyas voces aquí se comparten, puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje, escasa mención de relaciones intratextuales e intertextuales y ausencia de contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y de las dimensiones pragmática y retórica de los parciales presenciales escritos, o sea, estrategias de estudio vastamente enseñadas en el nivel secundario. Es por ello que consideramos política e institucionalmente oportuno desnaturalizar habilidades y reflexionar sobre cómo abordamos la oralidad, la lectura y la escritura en el nivel superior, a fin de considerar los géneros de formación no tanto como instrumentos de control, sino también como procedimientos a enseñar.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Bidiña, A. & Zerillo, A. (Coords.). (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: UNLaM.
- Bombini, G. & Labeur, P. (Coord.). (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G., Scarafía, S. y Refrancore, A.C. (2016). Escribir en Artes. Representaciones de profesores en la Universidad Nacional de Córdoba, *Avances*, N° 25, Área Artes del Centro de Investigaciones *María Saleme de Burnichon*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba (pp. 81-96).
- Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la SAPFESU*. Año XXXVI, N° 41, Buenos Aires, Argentina (pp. 39-52).
- Borioli, G., Cargnelutti, J. & Molina, F. (2017). Prácticas discursivas en Ciencias de la Educación. El estudiante, entre habilidades y demandas. En: Giménez, G., Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57. COMIE, D.F. México (pp. 355-381).
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Buenos Aires: Quinteto.
- de Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, Vol. 34, N° 1 (pp. 25-52). Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En Nogueira, S. (Coord). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller* (pp. 111-121). Buenos Aires: Biblos.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 103-134). Buenos Aires: UBA.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA.
- Roich, P. (2007). El parcial universitario. En Klein, I. (Coord.). *El taller del escritor universitario* (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Verdugo, I. (1994). *Estrategias del discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.



Territorios formativos para la investigación en Ciencias de la Educación. Aportes epistemológicos y pedagógicos

Miriam Flores
Aníbal Bar¹

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir las praxis pedagógicas y disciplinares en cada territorio para la investigación disciplinar, en términos de las condiciones que ofrece la formación en Ciencias de la Educación. Para el desarrollo del trabajo, nos posicionamos en una metodología de corte cualitativo, específicamente en los estudios de caso. En este sentido, los casos seleccionados para el presente estudio fueron dos equipos de cátedra de Ciencias de la Educación: Didáctica General e Historia de la Educación Argentina. A partir de los análisis realizados, identificamos plenamente tres contextos formativos diferenciados: el campo, el escritorio y los territorios extrainstitucionales. Dichos territorios configuran un modo de acercamiento epistemológico y metodológico al objeto disciplinar, lo cual, a su vez, habilita modos y dispositivos de formación para la investigación.

Formación para la investigación - disciplinas - universidad - Ciencias de la Educación

¹ Instituto de Investigaciones en Educación, UNNE. CE: miriamliset20@gmail.com; anibalrbar@gmail.com

Formative territories for research in Education Sciences. Epistemological and pedagogical contributions

Abstract

This paper aims at reconstructing the pedagogical and disciplinary praxis in each territory for disciplinary research, according to the conditions offered by the training in Education Sciences. To do this, we use a qualitative methodology, specifically case studies. In this sense, the cases selected for this study were two Education Science teaching teams: General Didactics and History of Argentine Education. On the basis of the analyses performed, three formative contexts were identified: the field, the desk and the extra institutional territories. These territories shape a form of methodological and epistemological approach of the disciplinary object, which in turn enables modes and devices of research training.

Research training - disciplines - university - Education Science

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el desarrollo de una tesis doctoral, inscripta en un proyecto marco denominado *Formación para la investigación disciplinar en la Universidad: Un estudio sobre contextos, sujetos y procesos cognitivos*². En dicha tesis, abordamos la formación para la investigación disciplinar en las carreras de Ciencias Biológicas y Ciencias de la Educación, tanto en el grado como en el posgrado universitario, en el supuesto de que las praxis formativas se nutren de las praxis disciplinares, por lo que las propiedades de estas últimas dejarán su impronta en las primeras (Corral y Bar, 2012).

Dicho supuesto nos permitió pensar en un segundo, en el cual sostenemos que en los procesos de formación para la investigación disciplinar en el grado y posgrado universitario, el desarrollo de la dimensión pedagógica es subsidiaria de la dimensión epistemológica.

Como tercer supuesto sostenemos que las relaciones entre los componentes epistemológicos y pedagógicos se presentan de forma diferenciada y singular en cada territorio formativo, tanto en la formación inicial como en la formación para el posgrado.

Como antecedente directo, nos valemos de nuestros avances de investigación (Flores y Bar, 2017), en donde caracterizamos la configuración de cada espacio físico en la formación para la investigación en Biología. En dicho estudio, identificamos cuatro contextos formativos diferenciados: el campo, el laboratorio, el escritorio y los territorios extrainstitucionales. A partir de ello, elaboramos el constructo de territorios formativos para la investigación disciplinar, entendido como la delimitación física del espacio en el cual acontecen las interacciones entre investigadores en diferentes niveles de formación. Estas interacciones se

² PI: H0016. Resolución N° 970/16. Secretaría General de Ciencia y Técnica.

establecen en un tiempo definido, en el que se habilitan relaciones, operaciones cognitivas y físicas que suponen también ciertos modos de acercamiento al objeto de estudio de la disciplina. En otras palabras, es el “*locus*” en el que tienen lugar los procesos de la formación para la investigación y en donde se cristalizan las praxis formativas y epistemológicas de un modo específico y situado.

En esta ocasión, presentamos los avances obtenidos respecto a la formación para la investigación disciplinar en la carrera de Ciencias de la Educación a nivel de posgrado.

En lo atinente a su campo disciplinar, este presenta una serie de replanteos y debates epistemológicos ya que su amplitud disciplinar comienza a generarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, con la irrupción de nuevas teorías, alternativas a las tradicionales, con una mirada holística y socio-cultural. Dichas teorías, provenientes de la Sociología, de la Antropología Cultural y de la Psicología Social, entre otras, dieron prioridad a los aspectos descriptivo-científicos, por sobre los prescriptivos pedagógicos, lo cual implicó que tal campo presentara un panorama pluralista y diversificado (Martín, 2006).

Corral y Bar (2012), sostienen que el campo de las Ciencias de la Educación cuenta con diferentes perspectivas teóricas sostenidas en la argumentación y en las consideraciones aceptadas por la comunidad. Sus metodologías son diversas y se sustentan en diferentes epistemologías “cuyas expresiones metodológicas van desde diseños muy estructurados para la descripción y la explicación hasta diseños flexibles para la interpretación y la comprensión” (p. 216). En este sentido, estos autores sostienen que no hay un dominio disciplinar en el que se defina su objeto y la naturaleza del saber que produce, ya que se conforman como tales en la convergencia de un conjunto de disciplinas, en la continua tensión de hallar la unidad en la multidisciplinariedad.

En función de lo expuesto, las múltiples perspectivas disciplinares que conforman el área, coexisten con modelos metodológicos que responden a profundas diferencias en sus compromisos ontológicos y epistemológicos (Corral y Bar, 2012).

La complejidad antes desarrollada plantea configuraciones determinadas en las propuestas de formación de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación. En este sentido, ambas carreras comparten esta dualidad ontológica-epistemológica básica, su dimensión docente y su dimensión científica investigadora (Riera Romani y Civis Zaragoza, 2008, p. 35).

En cuanto a esta última, Corral y Bar (2012) sostienen que la formación inicial aproxima al estudiante al conocimiento sobre el método en las Ciencias Sociales, presentado en términos de “paradigmas de investigación”, cuyos principios mantienen relación de oposición. Al mismo tiempo, transversalmente privilegia a uno de ellos, lo cual implica que el tratamiento de los problemas responde primariamente a un posicionamiento epistemológico y sólo secundariamente a los códigos propios de las disciplinas particulares.

En el marco de lo sostenido con anterioridad, la investigación añade al compromiso con el conocimiento, el propósito de resolución de problemas localmente significativos. Las situaciones en estudio son asumidas como totalidades complejas, que no se condicen con el

procedimiento analítico de identificación de variables y descripción de sus comportamientos en un modelo de causalidades lineales. La legitimidad de los problemas deviene de su vinculación con las praxis, en consecuencia, la prioridad no corresponde a la teoría sino al contacto directo con la situación en estudio para la elucidación de la construcción del sentido. En el proceso, las preguntas se mantienen abiertas y los esquemas metodológicos flexibles, el diálogo entre las premisas teóricas y las descripciones se construye en el transcurrir de la investigación, el sujeto investigador involucra su subjetividad y la somete a continua vigilancia epistemológica. Esta forma de investigar tiene su correlato en la formación inicial, ya que se busca la apropiación de los principios y orientaciones metodológicas generales en consonancia con la ontología de base; sin embargo, no alcanza a instituir un modelo metodológico operativo, con “reglas del juego” explícitas y tácitas que “normalicen” las acciones investigativas legítimas en el campo (Corral y Bar, 2012).

En función de lo desarrollado, cabe preguntarse cómo se expresan las praxis disciplinares y formativas en función de los territorios para la investigación disciplinar. Así, el objetivo del presente trabajo es reconstruir dichas praxis, en términos de las condiciones que ofrece la formación en Ciencias de la Educación para cada uno de esos territorios.

Decisiones metodológicas

A fin de obtener información sobre los modos que asume la formación en función de los territorios, se entrevistaron a dos equipos de cátedra de Ciencias de la Educación: Didáctica General e Historia de la Educación Argentina, los cuales han sido escogidos en función de que tenían proyectos acreditados por organismos científicos en los últimos diez años, que evidenciaban producción académica en los últimos cinco años y que formaban cuadros de investigadores.

Los informantes en cada caso fueron: las directoras de los equipos de investigación, investigadores en formación, becarios de posgrado y becarios de pregrado.

En las entrevistas, se indagaron aspectos referentes a las dimensiones epistemológicas, metodológicas y pedagógicas.

En cuanto a lo epistemológico, indagamos sobre el valor asignado a la observación en su área de investigación; importancia dada a la reflexión, sentido otorgado al descubrimiento y a la justificación del conocimiento; modo en que se vincula la teoría con la empiria en cada territorio.

En lo atinente a lo metodológico, referimos a orientaciones en la construcción del objeto de investigación, procedimientos y técnicas, obstáculos y limitaciones.

En referencia a lo pedagógico, las temáticas estuvieron orientadas a los vínculos formativos entre el investigador experto y el investigador novel; procesos cognitivos y formativos que atraviesa el equipo en cada territorio.

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información relevada es la de análisis de contenido (Bardin, 1996), dado que este procedimiento conjuga adecuadamente

las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal.

A partir de los análisis realizados, identificamos plenamente tres contextos formativos, en términos de las categorías halladas en un trabajo anterior: el campo, el escritorio y territorios extrainstitucionales (Flores y Bar, 2017).

1. El campo

El campo, para los egresados de Ciencias de la Educación, se expresa en variados matices, expresiones dadas en términos de los objetos y técnicas de cada perspectiva disciplinar. Desde los decires de los entrevistados, esto es lo que se destaca para cada territorio:

1.1. El acercamiento al objeto: sus procesos y prácticas

En el caso de Historia de la Educación, el trabajo de campo se orienta sobre todo hacia la indagación desde fuentes orales y documentales, estas últimas en archivos y repositorios.

Cuando la temática en estudio transita bajo la forma exploratoria, el trabajo se torna harto dificultoso.

Tuve mucha dificultad de encontrar fuentes, y aunque no estaba previsto en mi proyecto, incluí en mi trabajo entrevistas, por lo menos me interesaba reconstruir la memoria de los pobladores, recorrí las instalaciones de la antigua misión, la escuela, el internado de mujeres, también me pude entrevistar con dos indígenas. Y luego de ello, tuve acceso a unas pocas fuentes y con ello pude reconstruir y redefinir mi objeto. (Becaria de Posgrado, H.)

Además de la escasa disponibilidad de fuentes, suelen sumarse otras dificultades no menores, como la imposibilidad de la comunicación con los entrevistados, cuando esta se desenvuelve en lenguas distintas del español.

Estando en el campo tuve el obstáculo del idioma, entrevisté a indígenas que no hablaban en español, y lo que me ayudó es que había unos jóvenes que sí lo hacían, aunque era su segunda lengua, ellos pudieron orientarme. Pero eso me mostró mi debilidad y comencé a estudiar algunas cosas básicas para encuentros futuros. (Becaria de Posgrado, H.)

La búsqueda de información sobre el pasado a menudo resulta dificultosa, por lo que el investigador debe armarse de estrategias que le permitan el acceso a fuentes que le puedan proveer datos confiables y válidos.

El archivo es cerrado, necesitás una autorización de la provincia que dé la orden, y tiene que haber una recomendación de alguien con peso dentro del ámbito.

Nunca me dejaron entrar, eso fue todo un problema... lo que hice fue bordear el tema, porque como la misión dependía del Estado Nacional, se enviaban informes al Estado, así que parte de lo que tengo lo encontré en el archivo General de la Nación, en el archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores y Cultos, en síntesis, en organismos lindantes. (Becaria de Posgrado, H.)

En lo que a Didáctica refiere, el trabajo de campo se nutre de información proveniente de documentos, entrevistas y observaciones en espacios educativos

La estrategia metodológica es la de estudio de casos. Los instrumentos son entrevistas en profundidad, documentos curriculares, las observaciones de clase no participantes. Eso constituye lo que va a ser el caso, pero ese caso se reconstruye desde la metodología de análisis y redacción, que son las narrativas. (Directora de Equipo, D.)

Lo referido previamente da cuenta de los aspectos metodológicos, y, en este sentido, comunica cómo se hace para aproximarse al objeto y obtener información sobre y de él. Dichas estrategias no alcanzan *per se* para acceder a la sustancia de las cosas, pues para ello se requieren negociaciones, encuadres y formas de acuerdo más allá del mero acceso o aproximación entre las partes.

1.2. Peculiaridades que asume el objeto: Recursividades y sentidos

El trabajo de campo supone recursividad, propiedad que colabora eficazmente en la construcción de un dato retroalimentado, integrado y enriquecido.

Nosotros recuperamos la voz de los sujetos implicados en los fenómenos, el “investigado” está constantemente negociando el sentido con el investigador. A nivel metodológico, tomamos este trabajo de ida y vuelta con el investigado desde las entrevistas, hasta el relato del caso... ver si él se ve reflejado, si le permitió profundizar aspectos no pensados, eso es para nosotros producción de conocimiento, eso es un avance en términos de explicación, para que esa persona pueda mejorar sus intervenciones, y nosotros aportemos a la didáctica y que nos transforme también. (Integrante de equipo, D.)

La cita precedente muestra cómo se configuran las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto desde la perspectiva metodológica, e, implícitamente, epistemológica. Se requiere del “otro” para validar el dato, se negocia, se discute sobre la palabra dicha, pues el “otro” también construye con el investigador, construcción peculiar, profunda.

Nuestro planteo es reconstruir los sentidos de modo profundo y singular, por ello un sujeto puede ser objeto de toda una investigación, de allí la complejidad y

el contacto constante con el otro, quien debe estar dispuesto también a formar parte de este proceso. (Directora de Equipo, D.)

Generar datos con el “otro” tiene implicancias epistemológicas. El acercamiento al “otro” afecta y es afectado por el investigador, y lo hace de tal manera, que dicho proceso será siempre original, único y singular, sin ninguna posibilidad de generalizar lo actuado ni su producto (Porta y Aguirre, 2019).

1.3. Formarse y hacerse en el campo: los sentidos del acompañante formador

Las praxis de los investigadores contienen en sí todas las instancias epistemológicas y metodológicas que se dan en el curso de la investigación, algunas explícitas, otras tácitas, proceso fuertemente vivencial. En la cita siguiente, puede advertirse la experiencia transitada por el aprendiz y las reflexiones conjuntas con la directora sobre lo recabado y actuado.

Mi directora en todo momento me acompañó previa y posteriormente al trabajo de archivo, me contuvo en lo emocional y en las ansias que significaba para mí acceder a la fuente. Antes me daba un montón de recomendaciones desde cómo manipular la fuente hasta cómo vincularme con los que trabajaban en el archivo, y luego cuando volvía y le contaba cómo me fue, me señalaba qué mejorar o qué no hacer la próxima vez, también felicitaba mis aciertos, eso me ayudó mucho. (Becaria de pregrado, H.)

La cita precedente da cuenta de cómo la directora habilita la experiencia a la tesista, para luego recuperar lo producido en el territorio escritorio.

2. El escritorio

Este territorio se constituye en un espacio que aborda múltiples dimensiones, algunas de naturaleza estrictamente académicas, y otras de índole social. Las primeras en relación con la gestión y la administración de la ciencia, las segundas con los vínculos interpersonales.

2.1. Proceso de traducción del objeto real en objeto simbólico a través del lenguaje

El escritorio es el territorio en el que el formador orienta a quien se forma en los análisis iniciales, en los primeros encuadres y en la comprensión de los contextos implicados.

Para analizar, la tengo que llevar a planos mayores de lectura, que contextúe en la fuente, que contextúen el sujeto productor de la fuente, para identificar los asuntos, los temas, e interpretarlos en ese contexto, jamás aislados. Es un modo de entrevistarle al autor de la fuente sin poder entrevistarle, porque ya

falleció, trabajar la institución en la cual se enmarca su informe, en fin, varias de las líneas que harán a la contextualización. (Directora de Equipo, H.)

La cita que antecede muestra cómo se ensamblan los aspectos epistemológicos y metodológicos en el vínculo con el documento como fuente de indagación. Se expresa elocuentemente el qué y el cómo en el abordaje y la comprensión de la fuente.

Para el caso de Didáctica, la directora se afana en lograr que el novel reconfigure su praxis, transitando desde el mero saber teórico de la formación inicial, en conocimiento situado propio de la investigación. En este quehacer, el diálogo y las negociaciones cobran relevancia, dando condiciones para que las normas se hagan propias y devengan en prescripciones necesarias para quien se forma.

Los de pregrado tienen muy frescas todas las teorías de la carrera, pero yo tengo que orientarlo a que tome lo que sirve para lo que está haciendo en su beca, a veces es muy poco, y tiene que empaparse de cosas que trabajamos en el equipo madre de investigación, y allí específicamente lo oriento en cuál es nuestro objeto, nuestros métodos, para que se apropie de eso y parta de allí para implementar lo proyectado en su beca. (Directora de Equipo, D.)

Lo referido muestra de manera expresa cómo se construye la vivencia de investigar, cómo el maestro orienta al discípulo para esos fines.

2.2. Inicios de la escritura académica

La escritura académica posee improntas peculiares según paradigmas y disciplinas, no obstante, algo común en esta es la coherencia y la rigurosidad de su discurso, su claridad y precisión.

Fue muy complejo escribir mi primera ponencia, todo lo que tiene que ver con lo estructural, me costaba ser clara, respetar cierta sistematicidad en el discurso, la concordancia, y luego lo propio del campo de la historia valerme de las fuentes para sostener mi posicionamiento, es mucho lo que uno debe considerar cuando escribe. (Becaria de pregrado, H.)

La complejidad de la escritura se agrava cuando se le agregan componentes emocionales, como lo es la escritura de la tesis. Esta circunstancia se atenúa cuando la dirección tracciona adecuadamente para el logro de la meta.

Lo que me costó es ir más allá de lo que dice el texto, tener como una visión más crítica. Mi directora me decía... cuidado lo que estás diciendo, ¿dónde está el hecho? ¿por qué lo decís? Hay que ser muy cuidadoso con lo que se escribe. Hoy, después de tanta práctica, de haber leído tanto, de haber escuchado a

mi directora, a las otras becarias, puedo discernir más allá de la palabra de la fuente, de sostener mis interpretaciones. (Becaria de pregrado, H.)

2.3. Descubrir y justificar en el campo de las Ciencias de la educación

Si bien es cierto que las investigaciones en educación se orientan por lo general hacia lo particular y propio, no es menos cierto que en ocasiones se generan productos generalizables o extrapolables que aportan a la producción de conocimiento en el campo.

Nuestro campo es muy polisémico, y muchas categorías van ampliándose, enriqueciéndose, nuestro aporte contribuye a ampliar esa descripción de las categorías conceptuales con las cuales trabajamos, valiéndonos de lo que encontramos en los casos en estudio. Por ejemplo, que ser principiante en la docencia tiene que ver con tu experiencia en el nivel en el que te encuentres. Eso sirvió mucho metodológicamente cuando preguntamos no solo la antigüedad, sino también los años en el nivel. (Directora de Equipo, D.)

La cita precedente da cuenta de su aporte metodológico, al incluir nuevos criterios de selección muestral que incidirán necesariamente en la validez externa de los estudios enmarcados en la temática. Del mismo modo, amplía la base empírica del saber teórico con la inclusión de nuevos casos.

Nuestra contribución radica mucho en la particularidad del contexto, hacemos lecturas desde lo singular. Eso a su vez nos permite luego en las discusiones poner en debate lo hallado siempre teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúa nuestro estudio y en el que se sitúan las otras investigaciones. Allí se juega mucho la corroboración de los aportes de los otros, pero también relativizamos algunas afirmaciones que nos hacen ruido. (Investigadora, D.)

Las citas que anteceden muestran dos tensiones, entre lo universal y singular por un lado; y entre lo generado y validado en el área, por otro.

2.4. Gestión

Gestionar en ciencias no es una cuestión menor, pues de ella depende la obtención de fuentes de financiamiento y otras cuestiones que hacen a su funcionamiento. A gestionar debe aprenderse necesariamente, pues sin ella no hay proyectos, becas, tesis, ni ninguna forma que adopte la ciencia en sus instancias de desarrollo.

La gestión es muy importante en la investigación. A mí, más allá de lo administrativo, me mostró a la ciencia de modo amplio, a darme cuenta cuáles son los temas de agenda para los proyectos, las becas... y hay que ser

estratégicos a veces para conseguir financiamiento, eso no está escrito en las normas, eso uno lo descubre a medida que investiga y que se vincula con gente que conoce desde adentro los circuitos. (Becaria de Posgrado, H.)

2.5. Vínculos fortalecedores de la actividad investigativa

Además de los aspectos académicos inherentes a la gestión de la ciencia, no quedan afuera los aspectos vinculares, aquellos que permiten afianzar las relaciones al interior del equipo, y con ello, la producción de conocimiento en un contexto empático y colaborativo.

Somos un grupo que siempre busca estar presente institucionalmente, y somos un grupo muy solidario entre nosotras, eso posibilita interpelarnos constantemente. También hay confianza y trabajo serio en nuestra labor, nos acompañamos entre nosotras, eso es muy valioso. (Becaria de Posgrado, H.)

3. Los territorios extrainstitucionales

La ciencia está obligada a comunicar resultados en sus distintos canales habilitados, uno de ellos, el de los congresos y jornadas. Dichos espacios poseen funciones explícitas y tácitas. Las primeras en relación con la actualización y el intercambio de ideas en la academia misma; las segundas y no menor, con los vínculos sociales. Ambas se hallan indisolublemente unidas, ya que la fluidez de las interacciones entre investigadores facilita sobremanera la disponibilidad de bibliografía, el acceso a recursos humanos y técnicos, y a otros dispositivos que favorecen el quehacer de la ciencia.

Es el diálogo que se da en el congreso, la escucha de cuando estamos todos participando y la escucha de las intervenciones que tienen, de los argumentos, y luego el café, el mate donde continúa ese debate, son espacios de formación, un poco desestructurado, pero muy valioso. (Directora de equipo, H.)

La cita precedente pone de manifiesto las decisiones asumidas a la hora de comunicar resultados; por una parte, un espacio ameno para informar la ciencia; por otro, un ámbito de afianzamiento de la comunicación entre investigadores.

Llevamos trabajos a un congreso específico de narrativas, intercambiamos muchísimo, me traje muchos interrogantes. Lo importante es que estamos en la misma perspectiva, entonces nos fortalecemos y retroalimentamos un montón, la especificidad del congreso lo hace riguroso, pero a la vez más cercanos, porque nos conocemos o leemos constantemente. (Directora de Equipo, D.)

Conclusiones

En función de lo expuesto, agregamos a lo sostenido por Corral y Bar (2012) que, si bien en la formación inicial de las Ciencias de la Educación no hay un dominio disciplinar en el que se defina su objeto, en la formación de posgrado dicha situación se modifica. En este contexto, el investigador se inmiscuye y sitúa en un área disciplinar específica, lo cual comporta una ontología, una epistemología y una metodología de la cual deberá apropiarse.

Dicha apropiación es acompañada por un equipo de investigación consolidado en una línea disciplinar, pero principalmente por la figura de un director, quien dotará al novel de las herramientas indispensables para su desarrollo en el oficio de investigar.

Así, cada territorio formativo brindará condiciones tanto epistemológicas, como metodológicas y pedagógicas en el transcurso de la investigación.

En el caso del campo, pudimos apreciar la fuerte presencia de diversas metodologías que han propiciado el acercamiento a los objetos de estudio, en donde se evidencia el predominio de lo técnico en pos de la apropiación del objeto real. Tales métodos, a su vez, obedecen a una epistemología subyacente, que el experto hace explícita en instancias de encuentro con el novato. Aquí cobra importancia la dimensión pedagógica, en términos de que es el maestro quien orientará en la enseñanza de la técnica, en función del contexto singular de la investigación.

En el escritorio se presentan aspectos de naturaleza explícita e implícita. En el primero, los datos empíricos dan condiciones para la construcción del objeto simbólico mediado por el lenguaje. Así, la cosa física se torna en discurso, lo objetivo real en lo referido por los argumentos, para lo cual se requiere de un horizonte epistemológico y metodológico que le dé forma, le aporte sustancia, lo haga asequible a la comprensión de un potencial lector.

En cuanto a la segunda, aludimos a los vínculos interpersonales del equipo de investigación, los cuales constituyen la trama que contiene y posibilita el desarrollo de todas las tareas de investigación.

Por su parte, el acompañamiento pedagógico propiciará en primera instancia, que el novel se introduzca en los aspectos formales de la investigación, los cuales responden a principios genéricos de la academia; y en segundo lugar, deberá especificar su escritura disciplinar, valiéndose de los modelos propiciados por el director, para luego crear el suyo propio cuando adquiera cierta independencia.

En lo referente a los territorios extrainstitucionales, aquello construido individual o colectivamente en el contexto de investigación, se convierte en conocimiento sujeto a discusión. En este sentido, dicha instancia se comporta habitualmente como el primer eslabón de la comunicación formal, donde el investigador se expone literalmente al arbitrio de la comunidad sin mediación. Así, el objeto simbólico dado en el discurso es atravesado exclusivamente no sólo por sus dimensiones epistemológicas y metodológicas, sino también por los aspectos pedagógicos dados en lo aprendido, y en lo comunicado sobre lo aprendido.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Corral, N.J. y Bar, A.R. (2012). Construcción de racionalidades disciplinares. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología en Ciencias Sociales*. Universidad de Chile. N° 45. pp. 215-234. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300003>
- Flores, M. y Bar, A. (2017). Territorios formativos para la investigación en biología. La perspectiva de las directoras de equipos de investigación. Ponencia presentada en X Jornadas de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 1, pp. 43-64. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/7131>
- Martín, A.V. (2006). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencias de la Educación*. Tesis doctoral en Filosofía. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113590/cs39-martina284.pdf?sequence=1>
- Riera Romaní, J. y Civís Zaragoza, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*. 11, pp. 133-154. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.312>
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Narrativas (Auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación del posgrado universitario. *Revista Pontos de Interrogação. Revista Crítica Cultural*. Vol. 9, pp. 13-39. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/7009>



Políticas de formación: de la socialización profesional en la cátedra a la especialización sistemática en docencia

María Alejandra Rueda
Analía Guardo¹

Resumen

El propósito de este trabajo es articular la reflexión surgida en el contexto del trabajo de investigación, alrededor de una serie de interrogantes sobre los sentidos de la formación docente en el contexto de la universidad. Nos encontramos en proceso de ejecución de un proyecto del Consejo de Investigación Universidad Nacional de Salta (CIUNSa)² vinculado a la carrera de la Especialización en Docencia Universitaria, que se dicta en dicha universidad. Creemos que esta carrera da cuenta de una tendencia en la formación de posgrado que se ha fortalecido en los últimos años, en la mayoría de las universidades del país.

La formación de profesionales de diversas áreas que eligen la docencia como otra profesión y la desarrollan en el ámbito de la universidad, presenta la complejidad de establecer una articulación entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares propios de cada profesión y la lógica del campo de la enseñanza.

Analizaremos aspectos de la Especialización en Docencia que se dicta en nuestra universidad, que se propone recuperar las prácticas docentes como eje de reflexión y producción de conocimientos, e intenta expresar esa reflexión a través del Trabajo Final de la carrera.

Universidad - formación docente - reflexión - transformación - prácticas

¹ UNSa. CE: alejrueda@hum.unsa.edu.ar; anaguardo@gmail.com

² Proyecto N° 2365/0: *La investigación educativa sobre la práctica profesional: concepciones, abordajes y desafíos en los trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNSa*. Este proyecto se desarrolla en el marco del CIUNSa.

Training policies: from professional socialization in the classroom to systematic specialization in teaching

Abstract

The purpose of this paper is to articulate the reflection arising from the context of the research work, around a series of questions about the meanings of teacher training in the University setting. We are in the process of conducting a CIUNSA project linked to the specialization in the University Teaching program at the National University of Salta. We believe that this degree course reflects a trend in postgraduate training that has been gaining strength in recent years in most universities in the country.

The training of professionals from different areas who choose teaching as a complementary and develop it in the University environment, presents the complexity of establishing an articulation between two different logics: that of the disciplinary fields of each profession with that of the teaching field.

We will analyze aspects of the specialization in teaching delivered at our university, which aims to recover teaching practices as the axis of reflection and production of knowledge, and attempts to express that reflection through the Final Projects of the degree career.

University - teacher training - reflection transformation - practices

Presentación

En el año 2002, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, en el contexto de un proceso de reflexión institucional, propuso la creación de la carrera de posgrado: Especialización en Docencia Universitaria. En un primer momento, previo al proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se denominó Especialidad y fue aprobada por Res. C.S. N° 346/02.

Esta oferta de formación se elaboró frente a la necesidad de promover políticas formativas destinadas a los profesionales que ejercen la docencia en las distintas carreras de todas las facultades de la universidad. Su propósito general es el de lograr una mayor profesionalización de los cuadros docentes y la innovación en los procesos de enseñanza.

La característica fundamental de la carrera fue constituirse en una posibilidad para el desarrollo de procesos formativos sistemáticos y periódicos, ante los límites que los seminarios y cursos aislados presentaban como única alternativa para la formación docente en el contexto del trabajo. Por otro lado, se buscaba promover en los cursantes un análisis profundo de su praxis, considerándola fundamentalmente una práctica social situada.

La propuesta curricular de la Especialización fue formulada alrededor de un núcleo central de análisis y problematización: “la práctica docente en la Universidad”. El abordaje

de este núcleo se planteó a partir de la definición de tres ejes articuladores de contenido: **a.** Práctica Docente, **b.** Condiciones de la Práctica Docente y **c.** Investigación de la Práctica Docente. El desarrollo de estos ejes supone diez seminarios temáticos³ y un seminario integrador denominado Análisis de la Práctica Docente. En el marco de este último, se desarrolla el trabajo final de la carrera.

El énfasis en la importancia de una propuesta formativa que favoreciera el diálogo entre teorías y prácticas educativas, y fomentara la investigación de la praxis docente en el contexto de las problemáticas socioeducativas de la universidad fueron algunos de los argumentos que se utilizaron para establecer que, solo podrían realizar la Especialización aquellos docentes que efectivamente se encontraran designados en cualquiera de los cargos de las estructuras de cátedra de las diferentes carreras.

Con el tiempo y ante los numerosos pedidos de excepción, se flexibilizó esta norma, aceptando la condición de docente adscripto como requisito para la inscripción.

El Seminario Integrador y el Trabajo Final de la carrera fueron constituyéndose en un verdadero desafío para los cursantes en las diferentes cohortes. Este último, además de incluir una propuesta de investigación y reflexión sobre la práctica, debe culminar con una resignificación de las características y condiciones de intervención pedagógica para la asignatura en la que el docente desempeña su actividad, con relación específicamente al espacio de actuación y decisión que le compete.

Lograr la finalización de estas instancias condujo a la Comisión Académica a la búsqueda de estrategias de acompañamiento y tutoría que no se habían implementado inicialmente.

Analizar las características del trabajo final como dispositivo de evaluación y como propuesta de investigación sobre la práctica, representa una parte de los aspectos que nos proponemos abordar a través del proyecto de investigación que estamos desarrollando. Nos interesa, además y fundamentalmente, analizar su valor como expresión de la profundidad de los efectos formativos que la carrera se propone, e instancia articuladora de una nueva epistemología de la práctica.

Construyendo una nueva identidad

En el ámbito universitario, el desarrollo de la función docente por parte de profesionales sin formación pedagógica se ha vinculado, durante mucho tiempo, a un proceso de socialización profesional. El acceso a una cátedra en cualquier carrera ha significado y significa para muchos profesionales, el inicio de sus prácticas docentes, aunque no cuenten con la formación específica para ello. De este modo, la socialización al interior de las cátedras

³ Los diez seminarios temáticos son: La enseñanza como práctica profesional; La enseñanza en la universidad; Programación y estrategias de enseñanza; Evaluación del aprendizaje en la universidad; El aprendizaje institucionalizado en la universidad; Los dispositivos tecnológicos en la práctica docente; Universidad y sociedad; Políticas, planeamiento y gestión universitarios; La universidad como institución; Investigación educativa e investigación de la práctica docente.

constituye aún hoy el modo natural y adecuado no solo de ingreso, sino también de progreso en la carrera docente universitaria.

Este fenómeno tiene como base de sustentación el concepto de idoneidad profesional, vinculada al conocimiento y titulación en la disciplina, como requisito suficiente para el desarrollo de la enseñanza. Los profesionales que ejercen la docencia identifican como fuente de su formación pedagógica una serie de componentes, entre los que se destacan: la experiencia o biografía escolar y el trayecto realizado en la cátedra universitaria. Este último se concibe como parte de una formación artesanal, centrada en la transmisión del saber a través de las relaciones humanas, en el contexto de trabajo.

Hoy, existen en distintas universidades ofertas de formación de posgrado en docencia universitaria que fueron surgiendo, con cierta dificultad, dado que una porción importante de quienes la ejercen no las consideran necesarias. Estas carreras plantean al cursante modelos de formación pedagógica bastante diferentes, en cuanto a bases de fundamentación y traducción de esas bases en estructuras curriculares. Sin embargo, presentan algunos puntos de contacto que es posible destacar, entre ellos que se ofrecen como alternativas de formación en servicio y que se trata de programas relativamente prolongados, no cursos aislados, que habilitan para el ejercicio de la docencia en la universidad.

En el conjunto de ofertas formativas disponibles, se destacan las que proponen recuperar las prácticas docentes como eje de reflexión, de producción de conocimientos y estrategias de intervención. En este sentido, es importante aclarar, al decir de Anijovich (2012)⁴, que no es la práctica en sí misma la que genera conocimientos sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural.

Esta autora analiza también algunas de las dificultades que se presentan para las carreras de formación en docencia universitaria, entre ellas: la valoración negativa de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza, así como la reivindicación de la intuición y la experiencia como componentes principales de una “didáctica de sentido común”. Plantea, además, que en ocasiones, el interés en estas carreras no tiene que ver con una preocupación por el análisis y transformación de las prácticas docentes y de las condiciones en que estas se desarrollan, sino que aparece más vinculado a una lógica credencialista y al cumplimiento de requisitos establecidos institucionalmente. Estas y otras cuestiones nos permiten advertir la complejidad y los dilemas que acompañan la construcción de una identidad docente en la universidad. Proceso que requiere de un diseño de experiencias de formación que partan del conocimiento y consideración de estos problemas, para promover modelos que respondan a la necesidad de formar pedagógicamente a los profesionales universitarios en la reflexión sobre sus prácticas.

El proceso de formación requiere, paulatinamente, la articulación de los modelos de formación disciplinar y pedagógica, que muchas veces aparecen yuxtapuestos. En este

⁴ La autora destaca que el punto de partida de una formación, que toma como eje la reflexión, es la propia experiencia, para poder comprender la historia personal y profesional. Esto en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y sociopolítico determinado.

sentido, cabe el interrogante: ¿es la reflexión sobre la práctica una de las formas de contribuir a la articulación de estos modelos?

El trabajo final: dispositivo de evaluación - dispositivo de formación

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa, con el propósito de generar situaciones y experiencias para que los sujetos se transformen; a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, desarrollando conocimientos que modifiquen sus modos de pensar y hacer.

En este sentido, la línea de reflexión sobre la práctica promueve la indagación y exploración sobre la experiencia cotidiana, para generar nuevas comprensiones a través de procesos de análisis y deliberación que, por lo general, parten de la percepción de situaciones problemáticas que requieren ser resueltas.

La reflexión puede entenderse como una acción que vuelve sobre sí misma, que implica un decir de un individuo a otro o a sí mismo. Y en este proceso, se compromete a generar nuevas comprensiones y apreciaciones.

El pensar la formación pedagógica desde la reflexión sobre la práctica representa una alternativa frente a un enfoque tecnicista de la formación, se relaciona con la perspectiva que entiende la acción educativa como práctica y pone el acento en la centralidad del “pensamiento del profesor”. Angulo Rasco (1989)⁵ sostiene que el conocimiento que ayuda a la comprensión del contexto y el que determina, en última instancia, las decisiones y las soluciones que se adopten durante la enseñanza es un conocimiento personal. Entendido como un conocimiento práctico, un ‘saber hacer’, en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma. Gracias al análisis que este conocimiento práctico permite, los profesores juzgan y resuelven los problemas que se les presentan. Los juicios situacionales, que median reflexivamente con la acción, son en consecuencia, más relevantes que cualquier tipo de conocimiento teórico o de habilidades técnicas logradas en los trayectos de formación. Así, la reflexión en la acción es uno de los elementos clave de la acción educativa cuando esta es entendida como práctica social.

Como se describió anteriormente, el núcleo que articula toda la propuesta formativa de la Especialización en Docencia es la reflexión e investigación sobre la práctica docente en la Universidad; análisis que hacia el final de la carrera los cursantes deben plasmar en un trabajo integrador que constituye el último requisito de la carrera, y que se realiza en el marco del seminario integrador.

Este seminario está orientado a favorecer procesos de integración y reflexión sobre las distintas problemáticas abordadas en cada uno de los ejes curriculares, integrándolos a

⁵ El autor propone distinguir entre una racionalidad técnica y otra práctica de la enseñanza, sosteniendo la importancia de entender la acción educativa como práctica social, mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulada por una normatividad ética.

procesos de indagación sobre aspectos seleccionados de la práctica docente del cursante, a partir de los cuales luego desarrollará su trabajo final. Entendiendo fundamentalmente que estas prácticas son situadas y requieren un análisis del contexto de actuación.

En consonancia con estos lineamientos, se advierte que el diseño curricular de la carrera incluye entre los diez Seminarios que los cursantes realizan, algunos que problematizan las condiciones políticas, sociales e históricas de la universidad como institución.

Esta necesidad de brindar elementos para el análisis del contexto, en el que la reflexión sobre la práctica de la enseñanza ocurre, se advierte también en la estructura del trabajo final, que propone para su elaboración una secuencia de capítulos.

El primero requiere una presentación general que incluye la contextualización del cursante en la Universidad, Facultad, Carrera y estructura curricular. Es decir, una descripción de condiciones institucionales y curriculares en un marco sociohistórico definido. El segundo capítulo supone la contextualización en la cátedra particular de la que forma parte el docente y el plan de estudios respectivo. El tercero presenta la cátedra como caso, e incluye una descripción detallada del equipo docente, de los estudiantes y de la propuesta de trabajo. En el cuarto se desarrolla la propuesta de indagación que conlleva el trabajo a partir de la problematización de aspectos de su práctica que realiza el cursante. Este último comprende también el diseño de intervención, que se deriva del análisis realizado a través de todo el proceso. Incluye entonces la selección de un tema que será problematizado, el desarrollo del marco teórico, metodológico, análisis e interpretación de referentes empíricos y elaboración de conclusiones. En estas últimas se fundamenta el nivel propositivo, siempre orientado a mejorar algún aspecto del tema/problema planteado inicialmente.

En el análisis documental realizado sobre trabajos finales presentados por los cursantes de la Especialización, se observa que las indicaciones para la formulación de estos capítulos, así como la estructura propuesta para la realización del trabajo, condicionan el proceso de elaboración y las decisiones sobre su escritura.

Los trabajos se presentan predominantemente descriptivos, en ocasiones fragmentados, para cumplir con las indicaciones de contenido de los capítulos. Se advierte así que el carácter prescriptivo de las pautas de organización, condiciona el desarrollo. Las orientaciones que guían la formulación del trabajo se convierten en obstáculos que muchas veces dificultan la expresión de la reflexión que el docente realiza sobre su práctica, cuando esta realmente ocurre.

La docencia como práctica social históricamente determinada se genera en un tiempo y un espacio concretos y, como toda praxis social, expresa conflictos y contradicciones.

Las formas establecidas y estructuradas del trabajo final como dispositivo de evaluación no contribuyen a dar cuenta de esa complejidad. Los cursantes se preocupan por dar una imagen acabada y pulida de la problemática abordada y evitar el riesgo de mostrar algún rasgo de vulnerabilidad o cuestionamiento a cualquier aspecto de su tarea.

Por otra parte, valorar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia incluyendo en ella sujetos, situaciones y procesos implicados, excede el marco de lo individual.

Requiere diálogo y construcción colectiva para avanzar en una teoría comprensiva de la enseñanza. En este sentido, surge la pregunta sobre cuáles serían los modos o dispositivos que pudieran representar una alternativa a la estructura organizativa del trabajo final, para que este logre desplazarse del lugar de dispositivo de evaluación en el que está anclado, al de formación.

Tal como está planteado, el docente debe demostrar a través del trabajo final que puede reflexionar sobre sus prácticas, como requisito indispensable a cumplimentar en el momento último de la carrera. En cambio, podría constituir el verdadero punto de partida de una práctica que requiere instalarse y continuar a través del tiempo; superando los límites de la reflexión esporádica para convertirse en un rasgo permanente de profesionalidad docente.

La naturaleza de la reflexión y su contenido

Podemos considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo, que se pone en movimiento ante la necesidad de formularnos preguntas y de alcanzar un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

Plantear la importancia de reflexionar sobre la práctica docente supone necesariamente un reconocimiento del valor que tiene la experiencia personal del sujeto, de sus formas de pensar y hacer, que pueden ser analizadas críticamente, reconstruidas y transformadas.

Sin embargo, no podemos desconocer la complejidad que supone la formación y el desarrollo de este enfoque de reflexión sobre la práctica.

La reflexión requiere tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse en práctica; es un proceso individual y al mismo tiempo ocurre en un contexto institucional y político.

Promover la reflexión se ha convertido en uno de los propósitos imprescindibles de las carreras de formación en docencia, sobre todo aquellas que buscan promover la transformación de las prácticas docentes. La importancia de este enfoque prácticamente no se discute, pero sí se analiza ¿cuáles son los contenidos de esa reflexión y cómo se puede acceder a ellos?

En la misma línea cabe la pregunta: ¿qué condiciones son necesarias para la creación de espacios y procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes?, considerando aquí que no solo los profesionales que ejercen la docencia requieren de estos espacios, sino que son necesarios para todos los profesores, tengan formación docente sistemática o no.

Schôn (1983) plantea los límites a la reflexión en la acción a partir de reconocer que la racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda. En esta perspectiva, la competencia profesional es vista como la aplicación del conocimiento técnico para resolver los problemas de la práctica, concebidos desde una lógica instrumental.

Para lograr una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción, el autor propone que la formación de los profesionales debería

reconsiderar su diseño, desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada, con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.

La práctica educativa es compleja por naturaleza y los problemas que se presentan a los profesionales en la realidad no lo hacen como estructuras bien organizadas, sino como situaciones poco definidas que requieren de análisis e interpretación, situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre y la indeterminación.

Los docentes deben ‘construir’ los problemas a partir de un ‘encuadre’ que supone un proceso mediante el cual les será posible definir la decisión que se ha de adoptar. La vida cotidiana del profesional depende así del conocimiento tácito en acción.

Dejando de lado el modelo de la racionalidad técnica, toma fuerza la idea de que existe un tipo de saber que es inherente a la práctica. Cuando alguien reflexiona sobre la acción se convierte en investigador en el contexto práctico, y es en esta dirección que consideramos deben encaminarse los dispositivos que desde las carreras de Formación en Docencia Universitaria se promuevan, para desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución de los problemas de la práctica dentro del contexto más amplio de la indagación reflexiva.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7/1989, p. 23-35. Sevilla.
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- House, E. H. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruíz, J. y Angulo Rasco, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schôn, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Valladolid: Trotta.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220. Valencia. Fontalba.



¿Matar al autor? Desafíos de la escritura académica en la Licenciatura en Psicopedagogía

María Eugenia Lopez¹
María Andrea Bustos²

Resumen

A partir del proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*³, se realiza una exploración de las características específicas del proceso de alfabetización académica de estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, a partir de las intervenciones de sus profesores. Se reconoce que la transmisión de un saber requiere cierto dominio del mismo. En el caso de la escritura académica, un punto de partida esencial de profesores no especializados en estudios lingüísticos, es una práctica sostenida de sistematización de los saberes implícitos en las propias prácticas de escritura. De allí surge la pregunta en torno a la experticia de los profesores sobre esta temática, las reflexiones que realizan sobre sus propias prácticas escriturarias y si, desde esos saberes y preguntas, proponen recorridos explícitos para que los estudiantes avancen en el dominio de saberes disciplinares, al mismo tiempo que lo hacen en sus posibilidades de escribirlos.

Así como reconocemos que se aprende a escribir escribiendo junto a otros más expertos, este artículo propone conocer cómo se aprende a investigar, en tanto es un desafío de los profesores en una universidad naciente.

Escritura académica - formación de grado - prácticas de enseñanza - autoría de pensamiento

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC - Facultad de Educación y Salud, UPC. CE: mariaeugenialopez@ffyh.unc.edu.ar

² Facultad de Educación y Salud, UPC. CE: mariaandrea.bustos@gmail.com

³ Proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, avalado y subsidiado por SeCyT - Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), 2018-2019, dirigido por Mgtr. Gloria Borioli y Esp. Ivana Fantino.

Kill the author? Challenges of academic writing in the Bachelor of Psychopedagogy

Abstract

From the research project *Young people and speeches. Academic literacy and training genres in the School of Education Sciences*, an exploration of the specific characteristics of the academic literacy process of students of the Bachelor of Psychopedagogy is carried out, based on the interventions of their teachers. It is recognized that the transmission of knowledge requires a certain mastery of it. In the case of academic writing, an essential starting point for teachers not specialized in linguistic studies, is a sustained practice of systematizing the implicit knowledge in the writing practices themselves. From there the question arises about the expertise of the professors related to academic writing, the reflections they make on their own writing practices and whether, from these knowledge and questions, they propose explicit routes for students to advance in the domain of disciplinary knowledge, at the same time that they do so in their ability to write them.

Just as we recognize that you learn to write by writing together with other more experts, this article proposes to know how you learn to research, as it is a challenge for professors in a nascent university.

Academic writing - undergraduate training - teaching practices - thought authorship

Introducción

El proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, incluyó investigadores en formación procedentes de la Facultad de Educación y Salud (FES) perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Las preguntas de investigación encontraron resonancia en otras similares que el equipo de UPC se venía haciendo en torno al lugar que ocupan las prácticas discursivas en los procesos formativos de estudiantes universitarios.

El primereje de este artículo se centra en los desafíos propios del proceso de investigación, mientras que el segundo muestra el análisis de entrevistas a profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC). Su mirada específica cobra especial importancia en este segundo eje, ya que propone aristas que resultan potentes en el campo de las investigaciones en torno a la alfabetización académica y la perspectiva que propone el escribir a través del currículum (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2004, 2005, 2008).

Producir saberes y escribir en torno a ellos. Desafíos en una universidad naciente

En este apartado se propone una aproximación a dos grandes desafíos de los profesores de la licenciatura en Psicopedagogía⁴. El primero refiere a constituirse como investigadores y escritores en una institución que se está construyendo como universidad. El segundo remite a una forma de abordar esta problemática: aprender el oficio junto a investigadores/escritores universitarios expertos.

Parafraseando a Bombini y Labeur (2017), se podría afirmar que la UPC y, en ella, el colectivo de sus profesores, está en una zona de pasaje. En este surgen múltiples problemáticas por la complejidad implicada en la transición de un conjunto heterogéneo de instituciones de nivel superior no universitario de extensa trayectoria que en 2007⁵ comenzaron a transformarse en una universidad provincial. Los desafíos se reflejan en todas las dimensiones de la vida institucional y tensionan modos instituidos que se deben desnaturalizar (Poggi, 2002) para constituir un modo propio de ser universidad.

Este momento inaugural requiere reflexionar acerca de la concepción de la “tarea” de la universidad y de sus profesores. Si bien la enseñanza fue la tarea articuladora de las identidades profesionales de los docentes, hoy es necesario apropiarse de las lógicas de investigación y extensión como parte ineludible de su quehacer (ya no reducidas a iniciativas puntuales de profesores con recorridos formativos y laborales previos en ámbitos universitarios). Simultáneamente se presenta como responsabilidad la comunicación de saberes que se producen, en un doble juego de obligación y reconocimiento; deber de asumirse como autores/escribientes y legitimación de los saberes de modo tal que ahora se reconocen valiosos para ser puestos en circulación por fuera de las aulas. En este contexto, a la reconceptualización de la propia tarea, se suma la falta de experiencia y/o formación en investigación, extensión y comunicación pública de la producción académica.

De allí que resultara de gran potencia formativa la iniciativa de incluir investigadores noveles de la FES-UPC, en un equipo de sólida trayectoria como es el de *Jóvenes y discursos* de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Así, este equipo quedó conformado por docentes investigadores con importantes recorridos y reconocimiento académico, investigadores con menor experiencia, adscriptos, estudiantes, junto a docentes con gran trayectoria en las aulas, pero incipiente en investigación. Consideramos que la posición teórica y política que instala la necesidad de acompañar la escritura académica⁶ de los estudiantes encuentra su paralelo en un modo de asumir el desafío de construcción de sí como investigador, no sólo en la dimensión metodológica, sino en los aspectos identitarios que se articulan alrededor del significante “ser investigador”. Como se

⁴ Focalizamos allí por ser esta la carrera que formó parte de la muestra, pero podría pensarse en el conjunto de docentes de la FES-UPC.

⁵ La Universidad Provincial de Córdoba (UPC) nace jurídicamente en 2007 (mediante Ley Provincial Nro. 9375) a partir de 8 institutos de formación docente y técnica que la anteceden y le dan una particular identidad.

⁶ Borioli (2015) propone la categoría de palabra acompañada para pensar este proceso.

afirma en reiteradas oportunidades en torno a diversas prácticas sociales, consideramos que se aprende a investigar investigando, especialmente si se hace junto a expertos.

La transformación de un conjunto de institutos superiores en una universidad produce una serie de nuevas demandas hacia sus profesores entre las que está el constituirse como investigadores, producir conocimiento y hacerlo público. Invita (¿u obliga?) a revisar las maneras de vincularse con el conocimiento especializado disciplinar y asumir posiciones más protagónicas en su construcción y difusión. De allí que los profesores también deban revisar el propio dominio de las prácticas discursivas y los modos en que las despliegan, para volverse un tipo especial de escritor, uno académico, en el contexto de su propia pertenencia a una disciplina.

Entendemos a las disciplinas como “comunidades textuales” (Olson, 1998) en las que las prácticas discursivas toman la forma de los objetos de conocimiento mientras que simultáneamente inciden en su constitución. La lectura y la escritura, como prácticas sociales, se llevan a cabo dentro de esas determinadas comunidades discursivas, y asumen diferentes características hasta el punto de “inventar” géneros apropiados para *decir el saber* propio de cada disciplina. Ingresar y participar en esas comunidades requiere entonces “la llave” de las prácticas discursivas legitimadas. Proponen Estienne y Carlino:

Cuando nos remitimos al ámbito universitario nos estamos refiriendo a la cultura académica. Como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados. (2004, p. 3)

En la misma línea argumental, se concibe a la lectura y la escritura como verdaderas herramientas intelectuales que tienen gran influencia en los sujetos en función de las prácticas en las que participan (Olson, 1998). Las prácticas discursivas permiten reorganizar, reestructurar y dar forma al pensamiento, lo que pone en evidencia la función epistémica del lenguaje escrito (Solé, 2005; Serrano, 2014). Es así que, mientras se produce conocimiento disciplinar, se reconstruyen las competencias comunicativas y se avanza en el saber acerca del lenguaje mismo (Carlino, 2005). Proponemos que leer y escribir los textos de la propia comunidad discursiva repercuten en un plano supraindividual, el de la disciplina, y no sólo en un sujeto individual.

Todo ello está en juego cuando pensamos en los procesos que transitan los profesores de la Licenciatura en Psicopedagogía (quienes constituyen algunos de los sujetos de nuestra investigación).

Apuntes metodológicos de la investigación. Matices de la entrevista a psicopedagogos

En el proceso de investigación desplegado entre 2018 y 2019 se abordaron, desde una perspectiva cualitativa y con propósitos exploratorios y descriptivos, las percepciones de estudiantes y docentes centralmente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FFyH, UNC, en torno a los géneros de formación. La exploración se amplió a la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC), atendiendo a la heterogénea composición del equipo y las preguntas compartidas en torno a las condiciones en que se va proponiendo, a los estudiantes de una y otra carrera, aprender sus disciplinas a partir de los géneros de formación.

Las voces de los profesores se recogieron en entrevistas en profundidad, seis de las cuales se desarrollaron en FES-UPC y constituyen el corpus empírico en el que se basa este texto. Los entrevistados fueron profesores de la carrera, cinco de ellos tenían como titulación de base la misma en la que forman a sus estudiantes (Psicopedagogía) y uno provenía de otra carrera “psi” (Psicología).

Las entrevistas se desarrollaron como conversaciones etnográficas, donde investigadores organizados en dúos conducían el diálogo a través de los tópicos incluidos en un protocolo. El hilo de la conversación ofrecía oportunidades para historizar la relación construida por cada educador con la oralidad, la escritura y la lectura, para reflexionar sobre el lugar que ocupan estas prácticas discursivas en la actualidad, en la construcción de su profesión docente, así como también de qué modo las pone a disposición de sus estudiantes para que, aprendiendo los contenidos disciplinares, se alfabeticen académicamente.

Las entrevistas pueden considerarse como una re-visita en el sentido de favorecer que los entrevistados re-visiten la propia experiencia como profesores y compartan su comprensión de lo acontecido. Y desde los entrevistadores, supone una intención de capturar los sentidos que construyen en un entramado complejo, con sensibilidad a las ambigüedades que se resisten a la clasificación nítida y poniendo el oído para escuchar lo que no se nombra.

Una dimensión analítica del acto de entrevistar (entendido como habilitación para ese re-visitar) se relaciona con el tiempo. Re-visitar es volver sobre lo ya recorrido y conocido. Ahora bien, esa nueva visita puede ser simplemente volver a andar por un espacio conocido repitiendo circuitos y modos, o puede ser un recorrer haciéndose nuevas preguntas, buscando zonas no conocidas con anterioridad o con actitudes de curiosidad que permitan descubrir otros paisajes en el mismo escenario. En nuestras entrevistas, las preguntas potentes fueron aquellas que invitaron a revisitar la propia experiencia, cambiando los recorridos habituales. Los gestos de sorpresa de los entrevistados, los silencios como tiempo de pausa para dar lugar al pensar, expresiones como “no lo había pensado así” darían cuenta de esta idea. Siguiendo a Olson (1998) “la lengua escrita no sólo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (p. 16). Entendemos que la conversación demorada en una entrevista habilitaría esos mismos procesos.

Luego de volver sobre las propias prácticas docentes y las experiencias personales como lectores y escritores, se indagaba si ese camino singular se había convertido de algún modo

en criterio para pensarse como enseñantes. Esto, en muchos casos, implicó –sin pretenderlo– una forma de intervención. Dice una docente:

Me estás dando una idea, emmm...sí, me estás dando una idea de...digamos, el compilado, en la... en lo que está digitalizado, (...) por ejemplo pienso que podría ayudar hacer un biodata, no sé si el programa, porque es medio pesado, pero a lo mejor escribir esto y no hablarlo, porque yo soy muy habladora, y algunos se enganchan por la charla y la foto, ponele, estas son fotos del autor. (Profesora E. M.)

Hipotetizamos que la invitación a mirarse implicada en cada pregunta fue, para las psicopedagogas entrevistadas, una situación que conectó con ciertas disposiciones propias del habitus profesional. Allí, conjugaron la mirada sobre lo vivido, herramientas analíticas muy profundas y complejas, que a menudo salieron desordenadas, superpuestas, ganando lugar en la cadena sonora y restándose al orden necesario para la interpretación de los interlocutores. En no pocas ocasiones, las entrevistadoras debían realizar importantes esfuerzos para interrumpir ese “caos” de la oralización del pensar propio, para volver sobre el camino de conversación con otro.

Las prácticas metacognitivas podrían considerarse otra nota de identidad del profesional psicopedagogo; ahora bien, ¿las ejercen sobre la propia escritura? Creemos que, en algún punto, la entrevista los colocó en ese lugar. En la misma línea de hipótesis que relacionan el modo en que se dieron las entrevistas y los habitus profesionales, creemos que la conversación disparó una conexión con la tarea a futuro. En ese sentido, la entrevista habilitó un espacio de intervención (sobre sí y sobre los otros a su cargo en las aulas).

Hacerse escritor junto a escritores ¿expertos? en la universidad. Desafíos para profesores y estudiantes

Son numerosas las vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos, aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos. En las entrevistas se visibiliza que estas prácticas no están instituidas, pero tampoco los docentes las aprendieron en sus trayectos de formación. Así lo expresa una docente:

En realidad no hice ninguna formación específica en estos treinta años de ejercicio profesional, pero en estos últimos años me he interesado en saber que esto era motivo de investigación. (Profesora A. M.)

Revisar estas condiciones llevó a que los profesores reflexionen sobre sus modos de acompañar a los estudiantes, especialmente estando los propios docentes atravesados por la misma inquietud y proceso, la de volverse investigadores y escritores académicos. La

profesora A. M. analiza su propia escritura y señala cierta distancia con criterios estandarizados de producción académica:

(me encuentro) siempre en construcción, porque es más, tengo un estilo que a veces es un poquito más coloquial que lo que está entendido como lectura y escritura académica, y me han vuelto revisiones para hacer, porque también es una cuestión de estilos, de búsquedas personales. (Profesora A. M.)

El enfoque que propone escribir a través del currículum postula “que la lectura y la escritura universitarias están indisolublemente inscritas en las culturas disciplinares específicas cuyos docentes deben ser los responsables de su enseñanza ya que dominan los hábitos retóricos y marcos epistemológicos de sus esferas sociales” (Navarro, 2013, p. 709). Parte de lo que se indagó es cómo enfrentan esos desafíos, que a veces toman forma de dificultad obturante y otras se convierten en motor del pensar. Así, la docente L. A. expresa que leer y escribir

posibilita[n] la construcción del rol identitario, del rol profesional. Ese es como otro criterio. En la medida de lo posible que haya cierta diversidad en la oferta de lecturas para facilitar el enriquecer, el involucrar por ahí cuestiones bien políticas, sociales, es un criterio. Asumiendo epistemológicamente un posicionamiento crítico desde el hacer psicopedagogía. (Profesora L. A.)

Como ya afirmamos, hacerse un profesional en cualquier campo disciplinar implica ingresar a una comunidad discursiva. Los profesores universitarios, los estudiantes de grado o posgrado, ¿han sido acompañados en sus recorridos formativos para tomar consciencia de ello? ¿Se ayudó a distinguir las formas académicas de la escritura de otros formatos eficaces para otros contextos comunicativos? Afirma otra docente:

Hay como una práctica de escritura inexistente, y esto, los estudiantes escriben mucho, escriben en otro formato, escriben como en otra lógica de comunicación... Escribimos, los estudiantes, nosotros, escribimos mucho. (...) Bueno, no. No nos preparan para la escritura. No, no, no nos preparan, me parece, para la autorización para este hablar en primera persona sin que sea una novela familiar. (Profesora L. F.)

En las entrevistas aparecen relatos de los propios recorridos para devenir en escritores “expertos”, pero también las dificultades que aún hoy encuentran. Al respecto, la docente L. F. comenta:

Escribo, eso, trabajos, tesis, tesis, tesis (risas) emmm... pero sí, algo que tiene que ver con la investigación... Hay gente que se sienta y escribe una ponencia, no es mi caso, digamos, yo tiro un día algunas ideas y después voy buscando referencias, y después vuelvo a leerlo y después lo cambio. Escribo sí, como muy, en términos de collage... después evidentemente tiene un hilo, pero ese hilo en

general viene después, no es algo como que está a priori, tengo “la” idea, sino que se va construyendo ahí, en la escritura, en esta relación entre idea y escritura, como la escritura no es la copia de mi idea brillante que tengo en la cabeza, digamos, sino que hay algo que se juega en ese ida y vuelta que construye el texto, digámoslo así. (Profesora L. F.)

La entrevistada se reconoce como escritora con cierta experticia; se plantea problemas retóricos (Tolchinsky, 1993), planifica, organiza, se adecúa a las circunstancias y logra un efecto persuasivo cuando se lo propone, en cada texto que produce, en los diferentes ámbitos en los que se desempeña. Escribe cotidianamente y sabe cómo hacerlo. No obstante, al momento de hablar de las propuestas de escritura en el aula y las dificultades que observa en las producciones de sus alumnos, ella refiere:

Presentan en general trabajos grupales, o sea que uno nunca sabe cómo, quién escribió eso, digamos, una mano, dos manos, no, no, no podría decirlo. Yo creo que eso cuesta, eh... pero bueno, me parece que es como falta de práctica ¿no? No hay nada mágico en esto, ni que fuera Borges, ¡ni siquiera Borges! Digamos, es práctica. Entonces quizás no hay mucha práctica de escritura y haciendo como más un recorrido autobiográfico, cuando llegó a rendir la tesis, no rendir, a escribir la tesis de licenciatura, que también fue Filosofía, Psicoanálisis y Literatura, eh... claro... ¡Ay! ¿Esto cómo se hace? ¡Ni idea! ¿Cómo voy a escribir cien páginas? No creo que pueda, nunca escribí más de dos. Como digo, no es algo de los estudiantes (...) No nos preparan para la escritura. (Profesora L. F.)

En cambio, para otros profesores fue precisamente lo vivenciado, esos recorridos y la experiencia de las dificultades que enfrentaron, lo que aportó los saberes necesarios para la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza. Así, encuentran valioso acercar a los estudiantes el trabajo de escritores “expertos”, o al menos de pares más avanzados que ya transitaron un camino de producción y lograron resolver algunos de los problemas lingüísticos involucrados en el género abordado. Esto mismo realizan para sí:

Asesorarse, buscar modelos, tener como una mirada inquieta cuando vas a algún congreso también mirar cómo los organizan y poder transmitirlo (...). Digo entonces que mucha lectura de abstract también te da como una manera de cómo después acercárselos a los alumnos y uno mismo cuando le toca hacerlo. (Profesora A. M.)

Apropiarse de las características de los textos pertenecientes a los géneros formativos, académicos y profesionales implica leer muchas versiones de cada tipo para ir construyendo un saber acerca de su estructura, los modos de decir más apropiados y los recursos más habituales, para luego ir encontrando el propio estilo y tomando las decisiones en el proceso de puesta en texto de las ideas. Flower y Hayes (1994), cuando proponen una modelización de los procesos de escritura, postulan que la tarea de **componer** textos escritos conlleva

aprendizajes tanto en lo referido al tema u objeto de saber, como al sistema de escritura y el lenguaje mismo. En la misma línea, Scardamalia y Bereiter (1992), a partir de la contraposición entre los modelos que propician el decir y los que favorecen transformar el conocimiento, establecen las diferencias entre escribir de manera lineal e instrumental sobre lo que ya se sabe acerca de un tema frente al abordaje de la escritura como un proceso de descubrimiento en el que la comprensión y el desarrollo conceptual pueden atribuirse al efecto de la interacción entre el contenido y los aspectos retóricos (que implican considerar los objetivos o propósitos comunicativos, el género y la audiencia).

En este desarrollo, y en los recorridos que nos propusieron los entrevistados, se van atravesando diferentes niveles de análisis. En la línea de pensar acerca del contenido de la escritura y de la posición del autor, en tanto sujeto que piensa, produce, disputa, reproduce y se resiste, una profesora señala como preocupación si tanta estructuración de la escritura académica y sus géneros, no terminará “matando al autor”. Ella afirma:

Qué sentido tiene escribir, digo, para transmitir una información o hay algo ahí para transmitirle al otro que tiene que ver con una reflexión, y si hay una reflexión, hay un alguien que está reflexionando y si hay un alguien allí reflexionando, bueno, cómo va a aparecer algo de lo subjetivo en esa escritura. Como una discusión que hay entre los paper y un ensayo ¿no? Un paper tiene que estar como dentro de una estructura, en lo posible, las mínimas marcas del autor del artículo. En cambio, el ensayo es otro modo de escritura en donde sí hay una primera persona, hay alguien que está pensando en el modo que se está produciendo, en el modo que se está produciendo ciencia actualmente, es como que se quiere en algún punto, asesinar al autor ¿no? Que sea un modo de producción serial. (...) bueno, qué tipo de lectura y escritura académica queremos, se trata de un sujeto reflexivo o de qué otra cosa, qué otro tipo de sujeto. (Profesora F. L.)

La noción de autoría es una preocupación para el campo psicopedagógico. Alicia Fernández (2000) aborda desde la categoría de autoría de pensamiento, la necesidad y la posibilidad de los sujetos de hacer pensables las situaciones. Esa autoría de pensamiento es un espacio objetivo a la vez que subjetivo, donde se construye autonomía de los sujetos,

[c]osa que no es fácil, pues el pensamiento no es solamente producción cognitiva, sino que es un entrelazamiento inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso, mucho más importante que los contenidos pensados, es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido. (...) Es un espacio que simultaneiza la objetividad y la subjetividad. (Fernández, 2004)

Teniendo en cuenta la función epistémica de la escritura, podríamos afirmar que esta práctica constituye un espacio de posibilidad de la construcción y materialización de autoría de pensamiento. Entonces, el par “autoría de pensamiento-escritura” daría cuenta de un

proceso circular, recursivo e inacabable. En las entrevistas, va apareciendo la preocupación por la autoría con otros matices:

Pongo mucho empeño en esto digamos, en que ellos como trabajadores del conocimiento, futuros trabajadores del conocimiento, tienen que manejarse con una honestidad intelectual y, entonces a partir de ahí, me empecé a preocupar por las normas APA (...), pero también tiene que ver con el chequeo que uno necesita hacer de los saberes que, la, el, las estudiantes se tienen que haber apropiado, entonces, eh, me sirve para las dos cosas, principalmente, el principal objetivo es, si, eh, son saberes de los que se ha apropiado o está copiando y no lo está interpretando, dónde está, ¿dónde está lo que vos decís? (Profesor P. Z.)

La problematización de la autoría en la escritura en espacios formativos implica analizar cómo se favorece el pasaje del patchwork al texto, de las voces de otros a la propia voz; y cómo esta autoría se vincula con las herramientas del lenguaje y las exigencias de la escritura académica. Ahora bien, cuando en muchas entrevistas surge con énfasis la preocupación por el cumplimiento de las normas APA, nos preguntamos por las razones. ¿Se problematiza allí la rigurosidad, la honestidad intelectual, la ausencia de la propia voz, las dificultades para articular las voces convocadas con la propia voz? ¿O desde los incipientes conocimientos sobre los géneros de la escritura académica no se sabe qué mirar y los profesores navegan en la superficie del texto?

Reflexiones finales

En esta primera aproximación analítica hemos reconocido que las voces de los educadores dan cuenta de una importante variabilidad en torno al reconocimiento de sí mismos como escritores, al análisis metacognitivo del propio proceso como escritor y la utilización de esos saberes en la construcción y desarrollo de propuestas de enseñanza que tematizan la escritura y no sólo los objetos disciplinares.

Identificamos algunas vicisitudes que pueden presentarse a profesores y estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos, aún en las áreas disciplinares en las que se consideran expertos y que se entraman con los procesos de producción de conocimiento. Pero además señalamos que el campo de la Psicopedagogía invita a retomar categorías que le son específicas (como la de autoría de pensamiento) y proponen aspectos poco explorados en su relación con la alfabetización académica. Hipotetizamos además que, en el proceso de hacer entrevistas, se plantearon desafíos relativos a la formación de los entrevistados en carreras “psi”.

Partiendo de estas reflexiones iniciales, sostenemos la necesidad de continuar indagando en torno a los modos de acompañar a los estudiantes en los procesos de apropiación de las prácticas discursivas en contextos académicos, debido a su impacto en

las reales posibilidades de acceso, permanencia y egreso de las universidades. Más que una necesidad, es una responsabilidad abordar su estudio, como modo de materializar la convicción de que la educación universitaria y el conocimiento constituyen un derecho individual y colectivo, un bien público y social.

Referencias bibliográficas

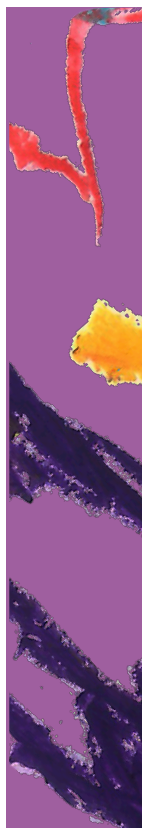
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Indiana, USA: Parlor Press.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa* 19(3), pp. 45-52. Argentina. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153143329004>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), pp. 16-27. Argentina.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Señal* 16, pp. 71-117.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*. Vol.4 No.3. pp. 9-17. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Fernández, A. (2004). *Para aprender, poner en juego el saber*. Recuperado de: <https://psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Argentina: Nueva visión.
- Flower, L. y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. pp. 72-110. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58), pp. 209-234.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58, pp. 43-64.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicancias pedagógicas. *Lenguaje* 42(1), pp. 97-122. Universidad del Valle.

Solé, I. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 28, 3, pp. 329-347.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. España: Anthropos.



Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930)

Gabriela Lamelas¹

Resumen

En este artículo, se presentan avances de una investigación que estudia un aspecto de las disputas por la hegemonía en Córdoba durante el período 1880-1930. Nos centramos específicamente en las tensiones entre clericales y liberales, en torno a la presencia e injerencia de la religión católica en las escuelas públicas de la provincia y en los principales ámbitos de decisión y administración del sistema educativo local. El recorte para este texto se sitúa en el análisis de programas, planes de estudio y otras fuentes que nos permiten indagar y sistematizar las disputas por lo legítimo y lo ilegítimo en relación al currículum escolar: ¿Qué prescribían estos textos respecto a la enseñanza de la religión católica? ¿En qué ámbitos se elaboraban? ¿Qué actores y qué fuerzas políticas disputaron sus contenidos? A la vez que presentamos un marco general, analizamos el complejo proceso de presiones y negociaciones que llevó a la transformación de la religión católica en texto pedagógico y se transformó en contenido a enseñar en la escuela moderna.

Enseñanza - currículum - historia - religión - clericalismo

¹ Investigadora en SECYT, UNC. CE: gabrielamelascba@gmail.com

Reading, counting, sewing and praying. The Catholic religion and its dogmas in school curricula (1880-1930)

Abstract

This article presents aspects from an investigation that studies an aspect of the disputes for hegemony in Córdoba, in the period 1880-1930. We focus specifically on the tensions between clerical and liberal around the presence and interference of the Catholic religion in the public schools of the province and in the main areas of decision and administration of the local educational system.

The clipping for this presentation is located in the analysis of programs, study plans and other sources that allow us to investigate and systematize the disputes over the legitimate and the illegitimate in relation to the school curriculum: what did these texts prescribe regarding the teaching of the Catholic religion? In what areas were they developed? What actors and what political forces disputed its contents? At the same time that we present a general framework, we analyze the complex process of pressures and negotiations that led to the transformation of the Catholic religion into a pedagogical text and became content to be taught in the modern school.

Teaching - curriculum - history - religion - clericalism

Introducción

En este artículo se analiza una de las aristas de las múltiples construcciones de hegemonías, contrahegemonías y resistencias inscriptas en los diversos ámbitos del quehacer pedagógico y escolar, en clave histórica. Más específicamente, refiere a una clave de las disputas por la hegemonía en la historia educativa provincial: la lucha por el currículum, por lo legítimo y lo ilegítimo para ser enseñado en las escuelas públicas, poniendo el énfasis en la enseñanza de la religión y en sus posibles vínculos con otros espacios y contenidos prescriptos, analizando la inclusión de los dogmas de la religión católica en los programas y planes de estudio en la provincia de Córdoba.

El período que analizamos es el que va desde 1880 hasta 1930, décadas clave en la conformación del sistema educativo provincial. Son los años de las definiciones legislativas: Ley de Instrucción Obligatoria de 1884; Ley 1426 del año 1896; Ley 2023 de 1908 y la Convención que reforma la Constitución Provincial respecto al régimen educacional del año 1923; el debate sobre la llamada Ley Sobral en 1930. En todas estas ocasiones fue central la discusión sobre las definiciones que debía asumir la educación provincial respecto a la enseñanza de la religión.

El proceso de constitución de una tradición normativa local que incluyó la enseñanza de la religión entre los contenidos mínimos de la enseñanza (Lamelas, 2015) se transformó en textos normativos, reglamentaciones y programas, cuyo análisis da cuenta de tensiones y negociaciones entre una iniciativa liberal laica y procesos de resistencia encabezados por el clericalismo local, que logran imponer modificaciones sustanciales a dichas disposiciones. El Nacionalismo Católico Cordobés (Roitenburd, 2000) ejerció, en el período en estudio, una acción política organizada, rechazando y combatiendo las leyes que se propusieron eliminar la religión del mínimo de instrucción, batallando además para que se estableciera que debía ser *católica*. Enfrentó a los maestros normalistas y a lo que llamaba la “enseñanza atea”, rechazó las escuelas mixtas, negó que el Consejo de Educación debiera tener la atribución de dictar planes de estudio y acusó al gobierno de buscar “descristianizar” la educación.

Esta acción logró que, desde sus orígenes y al menos hasta el año en que finaliza nuestra investigación, la educación religiosa estuviera incluida como parte de los contenidos mínimos de la enseñanza a nivel provincial, “inventando una tradición” local (Hobsbawm y Ranger, 1983) que, con modificaciones, llega hasta nuestros días. Los textos resultantes fueron el corolario de negociaciones entre el sector liberal y el clerical, constituyéndose en síntesis que permitían, a unos y otros, sentar un mojón y retomar sus batallas en otros ámbitos: las escuelas.

Ámbitos de especificación curricular

Las disputas en torno al lugar que debía ocupar la religión católica en el ámbito escolar, por establecer, delimitar y desplazar los difusos e inestables márgenes de legalidad y legitimidad respecto a la enseñanza de la religión y el dogma católico en las escuelas públicas de nivel primario de la provincia de Córdoba, son un aspecto decisivo del período.

Liberales laicistas y nacionalistas católicos se enfrentaron en el terreno legislativo e institucional, en los discursos y en las prácticas, en la prensa y en las calles, en una batalla por determinar la injerencia o exclusión de la religión, lo religioso, el dogma y toda una serie de rituales, en el ámbito de la escuela pública primaria de la provincia. Estos sectores, no siempre homogéneos, en ocasiones enfrentados al Estado, en otras ocupando puestos de trascendencia desde los que bregaban por imponer sus convicciones e intereses, encarnaron la batalla por las ideas y el horizonte, los imaginarios y las materialidades, las prácticas y las sensibilidades, disputas que marcaron de modo categórico el período analizado.

Como dijimos, la legislación fue un terreno clave para estos debates. Los planes de estudio constituyeron otro debate fundamental en tanto la definición del *mínimum* de instrucción, ya que ponía en juego el desplazamiento o inclusión de la enseñanza de la religión.

La religión católica en los Planes de estudio y programas²

La legislación educativa establecía que el Consejo Provincial de Educación era el órgano encargado de dictar los planes de estudio y programas hasta tanto no lo hiciera la legislatura provincial. Siguiendo este nivel de especificación curricular, en la investigación que presentamos, indagamos la sistematización, revisión y análisis de los planes de estudio y programas a los que hemos podido acceder con el propósito central de rastrear en ellos la presencia y persistencia de la religión como materia escolar, así como posibles momentos de ruptura o resistencias. Asimismo, hemos reparado en la relación explícita o eufemizada con otras áreas del currículum; la asignación temporal de unidades de tiempo; los contenidos de los programas y los procesos por los cuales se elaboraban o decidían qué se debía enseñar en ese espacio curricular (actores, instituciones, mecanismos de definición). Algunos interrogantes que orientaron el análisis son: ¿Cuál era la continuidad en la prescripción respecto a la enseñanza de la religión en el ámbito de la escuela pública? ¿Quién definía aquello que debía ser enseñado? ¿Cómo se lo seleccionaba, cómo se lo secuenciaba, cómo se lo organizaba? ¿Qué y a quién se debía enseñar? ¿Cuál era el lugar de los docentes en esta tarea?

Para el estudio, es importante señalar que múltiples cronologías se solapan en el tiempo y dialogan de modo no siempre sincrónico con los planos políticos, legislativos, normativos, de prescripción curricular y de las prácticas.

El currículum escolar: una construcción histórica

Como marco teórico-metodológico se han recuperado algunas herramientas propias del campo de la historia del currículum, que se entran con la perspectiva socio-política que orienta la investigación general.

Young (1977) ha definido que comprender o analizar al “currículum como hecho” significa considerar, sobre todo, la realidad social históricamente específica en que tuvo lugar la emergencia de ese texto. Afirma que la tarea del historiador del currículum es recuperar los modelos de estructuración y distribución de poder que influyeron en el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento que considera público (Young y Whitty, 1977, citado por Goodson, 2000, p. 50).

Asumiendo y desarrollando esta idea, Ivor Goodson (2000) agrega que es posible y necesario pensar al currículum como conflicto y como construcción social. Este, afirma el autor, se produce, gestiona y reproduce en una diversa gama de escenarios y niveles. El método que propone comienza por analizar su construcción social para poder acceder a un

² Como analiza Alfredo Furlán (1996), el uso de la palabra currículum no se adopta al menos hasta la década de 1960. Es así que en los documentos analizados encontramos referencias a la denominación de “plan de estudios”, “programas de enseñanza” o “programa escolar”.

conocimiento profundo de las premisas e intereses que están implicados. Enfatiza sobre la necesidad de relacionar de un modo general las asignaturas escolares con las fuerzas sociales que las introdujeron en el currículum educativo y considera, siguiendo a Raymond Williams que, en realidad, lo que se supone “una educación” es un conjunto particular de énfasis y omisiones.

La construcción histórica de las tradiciones curriculares está atravesada por intereses. A lo que es declarado con el status de conocimiento escolar, subyacen relaciones de poder. Por ello, el currículum escolar es una construcción cultural implicada en relaciones de poder. Y se transforma en un instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por las clases dominantes, y por lo tanto, como herramienta de exclusión de vastos sectores sociales (Young, 1971).

Tomamos dos caminos entramados a fin de organizar analíticamente el trabajo. Por un lado, se estudia el proceso de **contenidización, pedagogización** y conformación de la religión católica en la disciplina escolar. Por otro, relacionado al estudio de las prácticas escolares, se recuperan elementos de su traducción áulica, a lo que diferentes autores denominan el **currículum vivido** y a otras formas de transmisión dogmática en el ámbito de la escuela, vinculadas a la experiencia escolar cotidiana.

Dominique Julia sugiere interesarse por los contenidos enseñados en las prácticas escolares.

El análisis anterior nos lleva al estudio de las ahora llamadas asignaturas escolares (...) Como muy bien señaló André Chervel, las asignaturas escolares son inseparables de los fines educativos, en el sentido amplio del término “escuela”, y constituyen “un conjunto complejo que no se reduce a enseñanzas explícitas y programadas”(…) (2001, p. 11). [Traducción propia desde el portugués]

Ivor Goodson sostiene que el currículum escolar es “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (1995, p. 95), que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad en un momento histórico determinado. Ambos autores ponen en el centro la importancia metodológica fundamental para leer un currículum en clave histórica: asociar el análisis al estudio de las finalidades, los propósitos, los proyectos educativos y políticos que, en un momento histórico, se sostienen como válidos para la sociedad; las fuerzas que los implantan; las operaciones de las que surge su legitimidad.

Nora Alterman (2008) propone, en esta perspectiva, tres claves para leer y analizar un currículum que, en tanto se configuran como un dispositivo de lectura e interpretación de un currículum escolar, se nos presentan como herramientas valiosas para el análisis curricular en relación a la enseñanza de la religión.

Con estos instrumentos metodológicos, teóricos, conceptuales y analíticos, nos acercamos a documentos o huellas de disposiciones curriculares en relación al lugar de la religión en los planes de estudio.

En los orígenes del Estado y el sistema educativo

La presencia de la materia *religión* entre los contenidos mínimos podemos registrarla en la provincia de Córdoba desde las primeras sistematizaciones de planes de estudio que disponemos. Las denominaciones son muy diversas: Doctrina Cristiana, Religión, Moral y Religión, Religión, Moral y Urbanidad.

Si nos remontamos unos años atrás del período delimitado en nuestro estudio, la primera referencia data de principios de 1869, cuando se aprueba una Ordenanza que dispone una serie de medidas tendientes a ordenar las escuelas. Entre otras, determina también los ramos de la enseñanza: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, doctrina cristiana, lecciones de moral, virtud y urbanidad.

Esta es una de las primeras referencias a un plan general de ramos de enseñanza para las escuelas de la provincia, incluyendo un espacio denominado Doctrina Cristiana en el mínimo requerido. A partir de entonces, y hasta bien avanzada la década del 80, no disponemos de otros documentos de plan de estudio unificado. Incluso la Ley de Instrucción Obligatoria de 1884 no menciona el mínimo de instrucción ni los ramos de enseñanza.

Pese a eso, algunas notas e intercambios, informes y presentaciones al ministro, así como relatos y presentaciones de visitantes e inspectores, pueden ofrecernos algunas pistas respecto a lo que algunos directores de establecimientos educativos declaraban o proponían enseñar en sus escuelas. En el año 1881, el visitador de Escuelas Pagliari en un informe presentado al inspector general, luego elevado al ministro de Hacienda, afirmaba que en las escuelas de la provincia había una “falta absoluta de un Reglamento y Programa de Estudios. La enseñanza está librada a la voluntad de cada preceptor,³ tanto cumple hoy día aquel que enseña diez ó doce asignaturas como el que enseña dos o tres, porque nadie nunca les ha mandado enseñar este o aquel ramo” (AHPC, Gobierno 3, Folio 134 y 135). Y agregaba: “nada mas se enseña que lectura, escritura, doctrina, aritmética, geografía é historia” (AHPC, Gobierno 3, Folio 128, del Inspector general Yofre al Ministro de Hacienda) y estos, con gran deficiencia.

Dos años después del informe inicial citado, en 1883, se aprobó una Guía para Preceptores que incluía un Reglamento y Plan de Estudios para las escuelas fiscales de la provincia de Córdoba. En la Escuela Infantil y en la Escuela Elemental se incluía “Doctrina Cristiana”, sin detalles de contenidos.

En el año 1888, se estableció un nuevo Plan General de Estudios para las Escuelas Comunes de la Provincia de Córdoba. En el ramo *Moral y urbanidad* enunciaba y detallaba como contenidos: “deberes con los otros hombres”, “relaciones respecto a los bienes” y “deberes para con Dios”, agregando “amor y respeto a Dios, como Criador (sic) y Providencia. El cumplimiento de los deberes que dicta la conciencia. Tolerancia con los sentimientos religiosos bajo las distintas formas que se manifiestan” (AHPC, 1888, T. 4, Fls 171 a 205).

³ Nota de Editora: En esa época, en las escuelas, se llamaba “preceptor” a los maestros.

También se establecían algunas disposiciones respecto al modo en que debía brindarse esta enseñanza.

La religión católica como contenido escolar

El proceso de definición de programas y planes de estudio y la inclusión de la religión católica en el mínimo de instrucción fue complejo y sinuoso. Es posible entenderlo como parte de la disputa por establecer la Doctrina Cristiana o Religión como materia escolar, de la disputa por un lugar en el conjunto del currículum.

En la hipótesis que formulamos en la investigación (Lamelas, 2020), los dogmas religiosos, que ya tenían una larga tradición de “traducciones pedagógicas”, llevadas adelante no solo en los ámbitos escolares sino en diversos espacios evangelizadores, como la catequesis y las misiones jesuíticas, entre otros, fueron sometidos en el período a un nuevo proceso de recontextualización, ante la exigencia de ser traducidos en tanto disciplina escolar.

Legalizado por las leyes o validado ante la inexistencia de prohibición, se incluyó la religión entre los contenidos mínimos desde los inicios del sistema educativo en programas, planes de estudio y otras disposiciones sobre el mínimo de enseñanza. En las primeras décadas, parece haber estado asociado a un carácter más residual, vinculado a los dogmas o a prácticas y liturgias. Los docentes fueron los encargados de dictar esta materia, como las demás.

Pero con el inicio del nuevo siglo, la pedagogización del dogma se presentó como una cuestión central, intentando poner a tono las antiguas tradiciones educativas de los párrocos con algunas de las exigencias de la pedagogía moderna. Los clásicos catecismos de preguntas y respuestas, la memorización de oraciones o los rezos, reclamaba algunas innovaciones pedagógicas, tanto metodológicas como en el contenido.

Uno de los aspectos que destacamos es el avance institucionalizador que fijó unidades de tiempo para ser asignadas a lo que se llamó, de modo genérico, “la hora” de la religión. Según los programas, disposiciones y planes de estudio, se debía enseñar religión los días sábados. La duración variaba, en el tiempo, pero también en el tipo de escuela y en los grados.

De esta manera, los sábados se enseñaría religión junto con algunas materias artísticas y físicas. En dos horas debían brindarse todos esos ramos. ¿Cómo se realizaría efectivamente esa distribución del tiempo? ¿Participarían los curas párrocos de esta instancia o estaría a cargo de los docentes? No tenemos indicios para responder de modo concluyente estos interrogantes. Sí podemos visualizar la separación propuesta entre las materias ordinarias de la enseñanza, cuyos espacios se sostenían de lunes a viernes, y la disposición de los sábados para otros ramos artísticos, físicos, además de la religión.

En relación con el contenido, las instrucciones de inspectores, visitantes y otras autoridades escolares, tendieron en las dos últimas décadas del siglo XIX a llevar los contenidos hacia la enseñanza moral vinculada a la religiosa, en detrimento de la enseñanza de la doctrina y el dogma. Pusieron el énfasis en el valor del ejemplo, en el rol moralizador

de algunos de los fundamentos religiosos y de transmitir a las jóvenes generaciones guías prácticas para la vida en sociedad, buscando desplazar, al menos en parte, la memorización y los rezos. En cambio, las dos primeras décadas del siglo XX, el giro se produjo en dirección a reforzar la presencia de los dogmas, a institucionalizar un programa de tipo catequético, a reforzar la injerencia de las autoridades eclesiásticas en la definición de contenidos y en la designación de los docentes que deberían impartirlos.

Otra cuestión que hemos analizado se relaciona con la disputa en torno al uso de las unidades de tiempo disponibles. ¿Cuánto debía durar la hora de la religión? En la reglamentación, su carga horaria recién se fijaría en la década de 1910. El horario de la religión fue de una hora, dos horas, media hora. En el total del tiempo, es una carga horaria reducida si se la compara con las pretensiones del clericalismo. Otro aspecto que denota su status es que se dictaba los sábados, junto a otras “materias” especiales, como las actividades físicas y artísticas. En un sentido, esto la colocaba en un status menor que otras materias. También, analizamos que la obligatoriedad fue sufriendo algunas disposiciones que la relativizaron o reafirmaron con la posibilidad de que los padres pudieran retirar a sus hijos de estas clases. La enseñanza de la religión católica (al menos desde 1908) sería brindada, según la Ley de Educación, a todos los niños en edad escolar, excepto a aquellos cuyos padres hubiesen manifestado voluntad en contrario. Si bien, como hemos ya afirmado, esto la colocó en un rango de obligatoriedad, establecía la excepción, lo que la diferencia y limita con relación a otros contenidos escolares.

La existencia de la hora de la religión, pese a significar una conquista importante de los sectores clericales y antilaicistas, no era su programa. El clericalismo buscaba que la religión se constituyera en organizadora del conjunto de la enseñanza y no quedase limitada a un espacio específico, guardando una relación estrecha con el resto del programa escolar.

El programa para “la hora de la religión”: aspectos vinculados a su ámbito de producción y espacios de legitimación

La presencia de un espacio que, con distintas denominaciones, se establecía como el tiempo escolar para enseñar religión católica, en su disposición como materia de estudio, no siempre recibió directrices claras sobre qué contenidos se prescribían para ser enseñados en esta unidad de tiempo, más allá del nombre que recibiera.

Las referencias a este punto son casi nulas hasta el año 1914 en que se discute y se vota un plan de estudios para enseñar religión en las escuelas públicas de la provincia. El debate que se desarrolló en esa instancia versó sobre incluir o excluir del nuevo texto constitucional el atributo de la laicidad para la educación pública de la provincia. La reconstrucción y el acceso a este programa ha sido posible analizando las actas de las sesiones de la Convención Constituyente de 1923 y, desde allí, algunas referencias citadas.

Cuando se iniciaron las sesiones de la Convención Reformadora tendientes a tratar el despacho de la Comisión de Régimen Educacional, la mayoría de los convencionales no conocía la existencia de un programa para el dictado de “la hora de la religión”, a pesar de que muchos de ellos afirmaron estar vinculados a ámbitos educativos como parte de sus ocupaciones laborales, incluso a la formación docente. Este programa se presentó en el recinto cuando el diputado socialista Edmundo Tolosa, en su argumentación, leyó “el programa para la enseñanza de la religión en los grados inferiores”. Copia que le habría entregado el propietario de un taller donde se había impreso como folleto.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LOS GRADOS INFERIORES - (1° A 3°) - SEGÚN EL CATECISMO DE S.S. PIO X:

PRIMER GRADO

Bolilla 1ª. - La señal de la cruz y varios modos de usarla, pág. 3.

Bolilla 2ª. - Dios - Su existencia - Inmensidad - Eternidad - Espiritualidad y su poder creativo y fin de la creación del hombre, pág. 3 y 4.

Bolilla 3ª - La Santísima Trinidad - Nombre e igualdad de las tres divinas personas, pág 4.

Bolilla 4ª - Misterio de la Encarnación – Fin de la Encarnación - Jesucristo, pág 4 y 5.

Bolilla 5ª - Salvación – Goces reservados en el cielo - ¿Quiénes los consiguen?, pág 5.

Bolilla 6ª. - Infierno - Sus penas - ¿Quiénes las incurren?, pág. 5.

Bolilla 7ª. - El credo - El Padrenuestro - Ave María - Gloria Patria - La Salve, pág. 6 y 9. (...)⁴
(H.C.R.C., 8 de mayo de 1923, p. 888 a 895).

El debate

Otro convencional, Ángel Ávalos, representante de la mayoría, que declaraba haberse desempeñado como vocal del Consejo de Educación en varias ocasiones, sostuvo que aquel no podía ser el programa vigente y pidió a la Convención que designase una Comisión Investigadora para averiguar si se trataba de un “documento apócrifo”. Al día siguiente, en una nueva sesión, el secretario Torres Castaño, informaba que el Consejo de Educación había puesto a disposición de secretaría, las actas de sesiones donde se había tratado este tema. La investigación arrojaba el siguiente resultado:

- que el 13 de octubre de 1813 se realizó una sesión del Consejo presidida por Rodríguez de la Torre, con asistencia de los vocales Bustos, Rodríguez, Van Gelderen y Vernazza, en la que se dio lectura a un proyecto de la autoridad eclesiástica de lo que, en su opinión, debería constituir el programa en las escuelas, para dar unidad a lo que se enseñaba en todo el territorio. Dicho programa se aprobó por unanimidad.

⁴ Por cuestiones de espacio se incluyen solo un fragmento de los contenidos establecidos para 1° grado y completos los de 2° y 3° grado.

- el 26 de agosto de 1914, bajo la Dirección General de Escuelas del mismo Rodríguez de la Torre, se había emitido una resolución en la que se fijaba el horario para la enseñanza de la religión.
- el 9 de junio de 1915 se había ordenado la distribución de los programas mandados a imprimir por la Dirección General de Escuelas y se había dispuesto “enviarle 50 ejemplares al obispo don José A. Luque” (H.C.R.C, 1923, p. 889).

Este episodio tiene aún un añadido más. El mismo convencional Tolosa afirmó haberse presentado personalmente en la Escuela Olmos (entonces Escuela Normal Provincial de Maestros) para solicitar a su director el programa vigente para la enseñanza de la religión. El diputado Tolosa leyó a la Convención el texto que le fue entregado por el sacerdote José María Liqueno, a cargo de esta materia en la institución. En él, efectivamente, se verificaba que estaba basado en el mencionado programa, a pesar de que habían sido alterados el orden y secuencia de algunos puntos. Las distintas fuentes de que disponemos indican que en 1914 el Consejo Provincial de Educación, con Adolfo Van Gelderen como titular, adoptó el programa para la enseñanza de la religión así como el espacio horario reservado a tal fin dando lugar a la vigencia del Plan de Estudios presentado por el obispado local a dicho organismo. Este plan de estudios se basaba en el Catecismo propuesto directamente por el Papa⁵. De este modo, el Estado delegaba en la autoridad eclesiástica del más alto nivel la capacidad de decidir los contenidos de uno de los puntos del mínimo de instrucción establecido por la Ley.

Algunas conclusiones

La demarcación de lo legítimo, su inclusión o exclusión de los programas de estudio y su significación como contenido escolar válido, tensan los escenarios políticos de definición en un proceso socio-histórico específico como el que se da en la Argentina.

Esta “mirada curricular” puede enriquecer nuestra comprensión de la historia de esta especial y particular “disciplina escolar”: la religión católica. La religión pasa de ser el eje articulador de toda la enseñanza a constituirse en “asignatura escolar”, para lo cual fue preciso una asignación temporal determinada, una selección de los contenidos, la adopción de una **forma de programa escolar**. Adquiere una secuencia, se le asignan segmentos temporales y disputa su status y asignación de fondos en el sistema en formación.

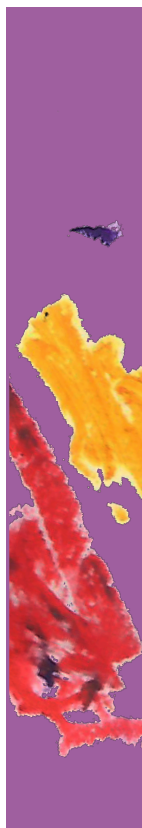
Creemos que esta conformación en tanto **materia escolar** es más una muestra de la débil legitimidad con la que contaba que de su fortaleza, ya que la Iglesia Católica era desplazada en la batalla por la centralidad de sus dogmas entre los contenidos educativos del conjunto del programa escolar, relegando su presencia a un espacio curricular específico.

⁵ El “Catecismo Breve de S. S. Pío X”, en el cual se basó la confección del programa, es un catecismo escrito por Pío X en el año 1905 para difundir la enseñanza de la doctrina cristiana, estructurado en 5 partes y con una metodología de preguntas y respuestas.

Sería importante agregar, igualmente, que no constituirá la única forma –ni siquiera, podríamos decir, la forma privilegiada– de la presencia de la religión en el ámbito escolar, ni que adquirirá un carácter o entidad estable. En diversos períodos a partir de 1884, la religión emergerá con mayor o menor independencia del resto de las disciplinas escolares.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año 10, N° 6.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universidad.
- Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. Morelia, México: IMCED.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. España: Octaedro.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación* N° 295, s/d
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.) (1983). *La Invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1.
- Lamelas, G. (2015). La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba (1896-1923). En: Abratte, J. P. y Roitenburd S. N. *Historia, política y reforma educativa*. Córdoba: UNC.
- Lamelas, G. (2020). *La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación. Legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba (1880-1930)*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, UNC. Dirigida por Roitenburd, S. y Coria, A.
- Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.



La presencia de los valores en la Pedagogía y en las Ciencias Sociales

Eduardo Sota¹

Resumen

El presente trabajo se enmarca bajo el proyecto de investigación que dirijo, Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales, 2018-2021 (SECYT). La Pedagogía y/o Ciencias de la Educación es constituida y epistémicamente considerada, entre otros ejes, por la dimensión axiológica, por lo que sería un truísmo destacar la importancia que la misma tiene en la conformación de su identidad. Sin embargo, escasamente se señala que esa misma dimensión axiológica también gravita decidida, aunque soterradamente, a través de otro de los componentes cruciales que funcionan al interior de la disciplina citada y es el proporcionado por el polo científico, en particular, por el de las ciencias sociales. En efecto, nuestra tarea será examinar el compromiso y alcance valorativo, frecuentemente subestimado, que dichas ciencias implican en la lectura de la realidad y sus consecuencias en la Pedagogía.

Ciencia - educación - neutralidad - valores

¹ Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: eduardomsota@gmail.com

The presence of values in Pedagogy and Social Sciences

Abstract

This work is framed in the research project that I lead, Social Ontology and Power. Conceptual, Political, Educational and Cultural Dimensions, 2018-2021. (SECYT). Pedagogy and/or Education Sciences is constituted, epistemically considered and among other axes, by the axiological dimension, so it would be a truism to emphasize the importance that it has in the conformation of its identity. However, it is scarcely pointed out that this same axiological dimension also gravitates decisively, although subterraneously, through another of the crucial components that function within the aforementioned discipline, and that is the one provided by the scientific pole, particularly the social sciences pole. In fact, our task will be to examine the commitment and value, often underestimated, that these sciences imply in the reading of reality and its consequences for pedagogy.

Education - neutrality - science - values

Veamos lo que nos dicen algunos autores respecto de la constitución disciplinaria de las Ciencias de la Educación y/o Pedagogía. Pasillas Valdés (2004) señala los elementos estructurales que conforman a las teorías pedagógicas: la concepción antropológica, las relaciones entre sociedad y educación, la teoría del conocimiento presupuesta que es la que establece los saberes que ha de enseñar la escuela y la concepción sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo del individuo. Tal vez por la importancia que le asigna, destaca un quinto elemento que son los **ideales educativos** e identifica las diversas procedencias de los valores que van a converger en dichos ideales. Los **valores del género** que no pertenecen a una sociedad ni cultura específica, sino que han sido producidos en general por el género humano porque muchas culturas así lo han establecido, tales como el derecho a la vida, por ejemplo; la **cosmovisión**, que son maneras de ver y concebir la realidad; la **cultura dominante** o elementos culturales reconocidos como legítimos por una sociedad determinada y, por último, el **conjunto de condiciones, intereses o necesidades actuales**, sean económicas, culturales o políticas, frente a las cuales es necesario poner en juego conocimientos y habilidades para sostenerlas. Ellas no son producto ni creación de la pedagogía, sino que son resultado del quehacer humano y de las sociedades. El autor señala que “la pedagogía es el dispositivo que define (expone, organiza) esos conocimientos, esos valores, esos grandes campos de saberes históricamente consagrados, pero en términos propiamente educativos, en dimensiones específicamente educativas” (Pasillas Valdez, 2004, p. 20). Nuestra observación a este respecto es que la sistematización se hace en base a una evaluación crítica de estos valores promovidos por el quehacer humano y, eventualmente, la promoción de valores e ideales distintos de los actualmente vigentes en la sociedad.

Otros autores, en este caso Meirieu y Devalay (2003), expresan con concisa precisión los nudos que articulan la trama epistemológica compleja de la pedagogía:

Un polo axiológico (definición de los fines y la movilización de la reflexión filosófica y política); otro científico (los conocimientos elaborados por las ciencias humanas: sociología, economía...), y uno praxeológico (que se refiere a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada). (p. 71)

Nuestro énfasis en la centralidad que ocupa el polo axiológico sería trivial si no fuera por la advertencia de que los contenidos formativos en las carreras de grado no son proporcionales a dicha importancia; nos referimos a temáticas provenientes de la filosofía y en particular de disciplinas como ética y filosofía política, las cuestiones axiológicas y normativas son de manifiesta importancia en cuanto a su problematización.

De todos modos, nuestro foco está dirigido a algo menos obvio que a destacar la importancia de los valores en las disciplinas citadas arriba. Nuestro interés actual se restringe a las ciencias sociales como partes sustantivas del currículum formativo de la pedagogía y a la gravitación que tienen en tales ciencias los valores epistémicos y los valores sociales y morales, y su tensión con la proclamada tesis de neutralidad axiológica.

Sin dudas, esta problemática estuvo presente desde los inicios fundacionales mismos de la investigación científica con la preceptiva weberiana de la “neutralidad valorativa” de las ciencias en general y de las sociales en particular:

De entrada queremos dejar por sentado que nuestra revista, (...) debe rechazar, por principio, dicho punto de vista [la opinión de que la economía política produce y debe producir juicios de valor a partir de una ideología específicamente económica]. Creemos, efectivamente, que una ciencia experimental nunca podrá tener por tarea el establecimiento de normas e ideales, con el fin de derivar de ellos unas recetas para la praxis. (Weber, 1994, p. 9)

Lo que pretendemos ahondar es en la significación, relevancia y consecuencias particulares y específicas que se plantea en las ciencias sociales y se expresan en el seno de la pedagogía.

A lo largo del tiempo, la consigna de la libertad de valores de la ciencia ha sufrido varios embates y menoscabado su fuerza persuasiva. Sin embargo, presentaremos una versión más actualizada, refinada y debilitada de la misma, tal como la desarrolla Lacey (1999). Para este autor, la ciencia y los valores no se interpenetran, o en todo caso bajo niveles muy restringidos como veremos más adelante, y la proclama que pretende defender “la ciencia libre de valores” es menos un hecho que una idealización de este. La misma tiene una procedencia metafísica ya que los hechos de la naturaleza son caracterizables y explicables en términos de estructuras, procesos y leyes subyacentes: “(...) las estructuras, leyes y procesos que conforman el orden subyacente del mundo son ontológicamente independientes de la investigación humana,

percepción y acción; no varían con el compromiso teórico, perspectivas, intereses o valores del investigador” (Lacey, 1999, p. 3).

Las entidades que pueblan dicho mundo están simplemente para ser descubiertas y están desprovistas de cualquier vínculo con los valores, aunque sí es reconocible que ellos derivan de la relación de los objetos con la experiencia, práctica u organización social de los seres humanos. Antes de pasar a revisar su justificación de la citada proclama, veamos la distinción de los tipos de valor que lleva a cabo. Cuando un agente (X) sostiene un valor (v), la expresión fundamental es: “X valora que θ sea caracterizado por v”. Según sean las diferentes instanciaciones de θ , tendremos distintos tipos de valores; por ejemplo, si son personas y relaciones entre personas, valores sociales; si son obras de arte, valores estéticos; si son teorías científicas, valores cognitivos. El sostenimiento de la libertad valorativa de las teorías científicas descansa en el papel fundamental que juegan los juicios de **valor cognitivos** en la aceptación o rechazo de las teorías, tales como el poder predictivo y adecuación empírica, entre otros. Sucintamente, dicha tesis reposa en el trípode conformado por la **imparcialidad, neutralidad y autonomía**. La imparcialidad es relativa a la aceptación de teorías. Una teoría (T) es aceptada respecto de un dominio (D) de fenómenos y cosas

Aceptar T (de D) es juzgar que está bien apoyada, que no necesita ulterior investigación... El núcleo de la imparcialidad es que T es “correcta” o “propiamente” aceptada solo si tales juicios están basados únicamente sobre evaluaciones del valor cognitivo de la teoría. (Lacey, 1999, p. 67)

Una condición es la intersubjetividad y la alta importancia conferida a los datos experimentales, por lo que una restricción es que el lenguaje descriptivo que contenga dichos datos sean expresados en términos “materialistas”. O sea, en términos cuantitativos y matemáticos, aplicables en virtud de la medición y operaciones experimentales. Para las acciones descritas con términos intencionales, es decir, no materialistas, los registros se limitan a la observación. Las estrategias materialistas reducen la explicación a aquellas que pretenden identificar estructuras o leyes. Entre otras tesis a favor de la imparcialidad, etiquetada con I', Lacey destaca principalmente la siguiente:

Un valor científico (T) es aceptado respecto de un dominio de fenómenos (D) si y sólo si, T (de D) en relación a los datos empíricos disponibles (E) manifiestan los valores cognitivos altamente de acuerdo a los más rigurosos estándares disponible y con un grado mayor de lo que lo hace cualquier teoría rival. (1999, p. 69)

El núcleo de la imparcialidad es que una teoría es completa o correctamente aceptada sólo si tales juicios están basados únicamente en evaluaciones que incluyan juicios de valor cognitivo de la teoría y con exclusión de valores sociales, morales o políticos. El otro componente que sostiene la libertad de valores es su neutralidad que presupone, a su vez, la imparcialidad e implica, básicamente, tres supuestos: las teorías científicas no tienen juicios

de valor entre sus implicaciones lógicas; aceptar una teoría no tiene consecuencias cognitivas en todo lo concerniente a los valores que uno sostiene; las teorías científicas están disponibles para ser aplicadas con el objetivo de promover proyectos vinculados con cualquier valor. La autonomía, como tercer principio que sostiene la libertad de valores, concede autoridad únicamente a la comunidad científica respecto a la definición de los problemas y evaluación de las teorías como así también para determinar las cualificaciones requeridas para la pertenencia a dicha comunidad y decidir el contenido de la educación científica.

Estos tres principios son sucesivamente reformulados por Lacey (1999), en función de las dificultades que va afrontando para su justificación. El resultado es que, al menos dos de ellos, el de autonomía y neutralidad, van perdiendo fuerza y alcance mientras que se preserva sobretodo el de imparcialidad, que nos dice que a la hora de aceptar o rechazar una teoría, los valores cognitivos juegan un rol crucial mientras que los no cognitivos ningún papel.

Ahora, una vez destacada la pintura que pretende darnos Lacey, particularmente la incidencia de la imparcialidad en la libertad valorativa de la ciencia, trataremos de brindar una perspectiva distinta a propósito de tal libertad valiéndonos del trabajo de Kitcher (2001), quien desde la epistemología pretende integrar dos imágenes unilaterales sobre la ciencia. Una que proclama que la investigación debe ser libre de valores y que los juicios de valor, políticos y morales, no deberían incidir en dos contextos de decisión cruciales: en la formulación de proyectos para la investigación y en la evaluación de evidencias para las conclusiones. La otra visión concibe que la idea de una ciencia pura y libre de valores es un mito y que, en realidad, oficia para excluir puntos de vista que los factores de poder desean marginalizar. La visión de Kitcher es más amplia y pretende ofrecer

(...) una concepción del científico como artesano, como un trabajador capaz de ofrecer a la comunidad algo de valor genuino, cuyas contribuciones puedan ser receptivas a un rango mucho más amplio de intereses que los que usualmente han sido tomados como apropiados. (2001, p. 4)

El autor se vale de la analogía con la cartografía para dar cuenta del desarrollo científico y su carácter contexto-dependiente. Los mapas más nuevos introducen entidades nuevas que fueron anteriormente omitidas y las representaciones de las relaciones espaciales entre entidades más precisas. Tales mapas introducen elementos convencionales y los estándares de precisión varían. Como la mayoría de las teorías científicas y al igual que los mapas, tomados como un todo, son falsos, aunque contienen cantidades considerables de verdad. Los compromisos con un modesto realismo que el autor quiere mantener, le parece compatible con sostener que los intereses y valores humanos cambian; las convenciones de lectura identifican los modos de dividir el dominio espacial que son de interés para los hacedores de mapas y aquellas convenciones dependen de las metas e instituciones de la sociedad en la cual los mapas son usados. Las convenciones cartográficas y modos de dividir y relacionar entidades evolucionan en respuesta a los cambiantes propósitos humanos y la tarea es producir mapas que sean pertinentes para los intereses de esa

sociedad. Análogamente, los objetivos de las ciencias son resaltar los temas significativos para una sociedad en un estadio determinado de su evolución cultural; “(...) así la historia de la ciencia generalmente descubriría una sucesión de lenguajes estructurados, a menudo imperfectamente, para la búsqueda de problemas que aparecen como más importantes” (Kitcher, 2001, p. 59). La tesis que pretende discutir es aquella que espera aislar un lenguaje privilegiado que identifique las clases naturales reales y los objetos y propiedades genuinos y, precisamente, la empresa científica busca aprender este lenguaje y formular las verdades básicas acerca de la naturaleza. Su análogo en la cartografía sería construir un atlas ideal. Las hojas de este expresan sucesivos mapas que son significativos en la medida en que pertenecen a un hipotético compendium hacia el cual nos dirigimos, pero nunca alcanzaremos. No hay razones, según Kitcher, para sostener semejante desiderátum, ya que y nuevamente en analogía con la cartografía, también hay que incorporar la significación para la comunidad “viendo algunos tipos de decisiones acerca de qué representar y cómo representar como el resultado de aspectos de los modos de vida de las comunidades. Deberíamos abandonar la idea que la cartografía sea gobernada por una meta contexto-independiente” (Kitcher, 2001, p. 60). Desechada esa meta contexto-independiente como un mito, la ciencia significativa debe ser entendida en el marco de un grupo particular con intereses prácticos específicos y con determinada historia. Bajo este marco contexto-dependiente, el autor va a defender que los valores sociales y políticos son intrínsecos a la práctica científica y cuestionar el mito de la pureza por el cual se sostiene una frontera enérgica entre ciencia pura y aplicada, entre “investigación básica” y tecnología. Difícilmente goce de muchas adhesiones la idea de que el objetivo de la ciencia sea descubrir verdades, ya que un vasto número de enunciados de ellas son inútiles para afirmarlas, por lo cual Kitcher señala que las ciencias se dirigen a encontrar verdades *significativas*.

Una noción de significación epistémica contexto-independiente aísla las “ciencias básicas” de los valores sociales y políticos, afirmando que las verdades epistémicamente significativas son valiosas, en principio, por sí mismas. Sin embargo, como destaca Kitcher, algunas de esas verdades pueden tener consecuencias desafortunadas por lo que dichos valores son intrínsecos a las ciencias como ya señalamos. Las verdades significativas son dependientes del contexto, por lo que propicia un pluralismo dependiente del contexto. Su realismo moderado es compatible con cierto constructivismo, ya que el mundo es parcialmente tal como lo hacemos debido a que organizamos la naturaleza a través del pensamiento y el lenguaje. Las categorías que empleamos, que son epistémicas y valorativas a la vez, al menos en ramas determinadas de las ciencias como se destaca a propósito de la biología y el ejemplo brindado por Kitcher de la noción de raza. A pesar de que hoy se reconoce que responde a una mala biología, aún se sufren los efectos provocados por esa pasada práctica de dividir a los seres humanos en razas:

La historia de acciones basadas en la aceptación de diferencias raciales ha dejado marcas en las condiciones relativas de diferentes poblaciones, en términos socioeconómicos, en la disponibilidad de oportunidades... y no

menos en la concepción que la gente tiene de sí misma, de sus familias y de su pasado. (Kitcher, 2001, p. 52)

Este breve recorrido con Kitcher ha pretendido desandar ese viejo apotegma de la “ciencia libre de valores” ya que, y a diferencia de Lacey, los valores cognitivos y no cognitivos inciden en la elección de teorías, y estos valores son cambiantes debido a que son contexto-dependientes.

La “ciencia libre de valores” remite a lo que Putnam denomina “el tercer dogma del positivismo”, la cual reposa en una distinción tricotómica de los enunciados:

Los positivistas lógicos introdujeron una célebre clasificación tripartita de todos nuestros juicios dividiéndolos en “sintéticos” (verificables o falsables empíricamente), “analíticos” (verdaderos o falsos con arreglo sólo a las reglas lógicas), y por último, –y esta categoría incluye especialmente todos nuestros juicios éticos, metafísicos y estéticos– “carentes de valor cognitivo”. (Putnam, 2004, p. 24)

Así, los juicios de valor en particular, carecerían de contenidos cognitivos en función de la dicotomía hecho/valor por el cual el primer componente tiene sentido mientras que el segundo no. Esta caracterización procede, según Putnam, de la “semántica figurativa” de Hume, para quien “los conceptos son un tipo de ‘idea’ y las ‘ideas’ son ellas mismas figurativas: el único modo en que pueden representar cualquier ‘cuestión de hecho’ es *asemejándose* a ella” (Putnam, 2004, p. 28). No hay pues “cuestión de hecho” en materia de determinar qué es lo correcto o virtuoso y de allí el aherrojamiento al sinsentido. En esta carencia de contenido cognitivo, y de irracionalidad podríamos agregar, de los juicios morales y políticos radica el rechazo a la intromisión de los valores en la declamada libertad de valores de la ciencia.

La posición alternativa de Putnam es que tal dicotomía no es sostenible y propicia menos una partición que una “imbricación” entre juicios de hecho y juicios de valor, tanto epistémicos como morales. Sería el caso, por ejemplo, cuando el historiador emplea la palabra “cruel” para caracterizar descriptivamente a cierto monarca, pero no puede eludir la resonancia ética y normativa: “cruel” simplemente ignora la presunta dicotomía hecho/valor y se permite el lujo de ser empleado unas veces para propósitos normativos y otros como término descriptivo. En la literatura filosófica, son llamados a menudo “conceptos éticos densos” (Putnam, 2004, p. 50).

Estos planteos se imprimen inmediatamente en las ciencias sociales donde el lenguaje coloquial que se emplea en dichas disciplinas, más refinado seguramente, es el mismo que utilizan los usuarios cuyos comportamientos investigan.

Pero inspeccionemos más cercanamente estas cuestiones desde la trama íntima que entretejen los mismos científicos sociales. Veremos cómo el universo subjetivo y valorativo del autor se inscribe en la escritura de la historiografía, para tomar una disciplina. En efecto, LaCapra (2005) distingue básicamente dos enfoques historiográficos. Por una parte, el constructivismo radical y, por otra, el positivismo que se apoya en una visión documental

y autosuficiente. Las características definitorias de tal corriente serían las siguientes: a. separación terminante entre el sujeto y el objeto; b. inclinación a confundir la objetividad con el objetivismo o la objetificación del otro; c. asociación de la comprensión histórica con la explicación causal o con la contextualización más plena posible del otro; d. exclusión del problema que implica la transferencia en tanto el observador está implicado en el objeto de observación; e. desestimar la relación dialógica con el otro que le reconoce una perspectiva que puede interpelar al observador, en sus presupuestos y valores.

En resumidas cuentas, un paradigma de investigación autosuficiente “confina a la historiografía a aseveraciones constativas o referenciales que implican reivindicaciones de verdad hechas por un observador acerca de un objeto de investigación netamente diferenciado” (LaCapra, 2005, p. 30).

Observemos que algunos de los atributos, sino todos de esta corriente, impiden acabadamente y blindan, presumiblemente, a los productos historiográficos de la intromisión espuria de los valores y del universo subjetivo del autor.

La otra corriente ya mencionada es la del constructivismo radical, la cual rechaza, en el nivel estructural, la distinción entre aseveraciones históricas y ficcionales. Autores como Hayden White y Ankersmit, señala LaCapra, han puesto el acento en la ficcionalidad de la narrativa histórica:

En el límite, presentan la historiografía como una ventana cerrada tan empañada por uno u otro conjunto de factores proyectivos que, al menos en el nivel estructural, sólo devuelve el reflejo de la propia imagen distorsionada del historiador. Con todo, por momentos, su obra toma rumbos que exceden una identificación constructivista radical de la historia con la ficcionalización, la retórica, la poética, la performatividad o el discurso autorreferencial. (LaCapra, 2005, p. 34)

Esta sucinta caracterización nos basta para poner de relieve que esta corriente no incluye cláusulas para prohibir o expurgar el universo subjetivo y valorativo aludido.

La opción a estas posturas planteada por LaCapra, aunque preserva algunos elementos de ambas, pretende articular los problemas y relaciones de un modo sustancialmente diferente. De entrada, nos dice que su posición involucra

una concepción de la historia como algo que entraña una tensa reconstrucción objetiva (y no objetivista) del pasado y un intercambio dialógico con él y con otras indagaciones sobre él, en la cual el conocimiento supone no sólo procesamiento de información sino también afectos, empatía y cuestiones de valor. Semejante tercera posición... implica un componente crítico y autocrítico refractario a la clausura... Implica reconocer a la hipérbole un papel fructífero que invita a la reflexión. (LaCapra, 2005, p. 57-58)

El autor preserva las reivindicaciones de verdad de la primera posición, aunque desecha que la representación sea transparente. El investigador asume su trabajo inmerso en un proceso histórico en movimiento y respecto del cual se puede adoptar una perspectiva crítica o transformadora, lo que presupone una implicación del observador en lo observado. Dicha modalidad de posicionamiento se denomina transferencia, en términos psicoanalíticos:

El sentido fundamental de la transferencia que me interesa subrayar es la tendencia a repetir y poner en acto performativamente, en el discurso o en las relaciones, procesos que actuaban en el objeto de estudio. Creo que, en este sentido, la transferencia se produce nos guste o no, y el problema radica en afrontarla con recursos que implican diversas combinaciones, variaciones más o menos sutiles y formas híbridas, del acting out y de la elaboración. (LaCapra, 2005, p. 59)

El autor destaca también el papel de la empatía en la comprensión histórica y señala que su abandono en la agenda de los historiadores ha obedecido, entre otros motivos, a la tendencia de confundir objetividad con objetificación que supone que la estrategia de investigación “marginalizan e incluso suprimen la empatía, el intercambio dialógico y la respuesta afectiva en general (en contraposición a la estrechamente cognitiva)” (LaCapra, 2005, p. 61). Dichas estrategias introducen una cuña decisiva entre objetividad y subjetividad y así conducen a una oposición frontal entre empatía y análisis crítico.

Finalmente, en cuanto a los aspectos que queremos relevar, el papel de la comprensión contribuye a esclarecer la posición inicial del historiador. Por ejemplo y parafraseando al autor, no da lo mismo cuando se habla del Terrorismo de Estado en Argentina que el historiador sea un sobreviviente o hijo de uno, o hijo de victimarios, o si nació cercanamente a los acontecimientos o mucho después, y así sucesivamente. Estos diversos y posibles posicionamientos suponen el reconocimiento de que “el trauma es una experiencia que trastorna, desarticula el yo y genera huecos en la existencia... El estudio de acontecimientos traumáticos plantea problemas particularmente espinosos de representación y escritura...” (LaCapra, 2005, p. 63).

Con este último aporte de LaCapra, hemos querido poner de manifiesto cómo la subjetividad y opciones axiológicas del historiador se inscriben inexcusablemente en la escritura, aunque no excluye que estén sometidos a cierto control racional.

El corolario de este recorrido es la advertencia de que el pedagogo tiene que habérselas con el polo axiológico en dos planos. Uno, el más obvio y manifiesto de los fines y valores explícitamente formulados y buscados con intencionalidad educativa por parte de una teoría pedagógica determinada. En este plano, la “ciencia libre de valores” que reposa en el citado tercer dogma del positivismo. Es decir, la opacidad y sinsentido de los valores tiene como consecuencia directa sobre la pedagogía, la disolución del polo axiológico, en cuanto a la imposibilidad de justificación y/o razonabilidad alguna de los juicios de valor y, por ende y como una segunda consecuencia, la conversión de la pedagogía en una mera tecnología

que deriva de los contenidos del polo científico, presuntamente y en términos de aplicación, las recomendaciones y prescripciones formuladas en el polo praxeológico. La omisión de la reflexión moral y política es previsiblemente reemplazada por un decisionismo que soslaya la deliberación racional a la hora de seleccionar los valores y normas, productos estos más bien de la voluntad y arbitrio de quien ejerce el poder.

En el otro plano de análisis, es la advertencia de que los valores, no sólo epistémicos sino morales y políticos, están incoados en las mismas teorías sociales y exigen una lectura escrutadora por parte del pedagogo para volver explícito y articulado el complejo de valores, generalmente tácitos, que están presentes en dichas teorías.

Referencias bibliográficas

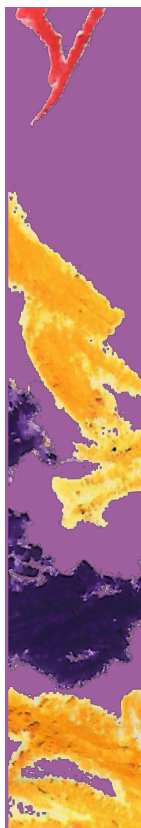
Kitcher, Ph. (2001). *Science, Truth, and Democracy*. New York: Oxford University Press.

LaCapra, D. (2005). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lacey, H. (1999). *Is Science Value Free? Values and Scientific Understanding*. London: Routledge.

Pasillas Valdez, M. A. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos educativo* 31, pp. 7-34. Recuperado de: <https://docplayer.es/194934202-Estructura-y-modo-de-ser-de-las-teorias-pedagogicas.html>

Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor*. Barcelona: Paidós.



Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell: la construcción de una etnografía educativa en los años 70/80 y sus usos de Antonio Gramsci

Sebastián Gómez¹

Resumen

Desde la historia intelectual, el artículo analiza los usos de Antonio Gramsci por parte de la argentina Justa Ezpeleta y la mexicana Elsie Rockwell en los años 70 y 80. En el marco de la estructuración de una original y pionera etnografía educativa en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Distrito Federal (México), las autoras asumieron a Gramsci como una referencia teórica decisiva.

Entrados los años 70, el DIE será el espacio de encuentro entre Ezpeleta y Rockwell donde desplegarán una singular línea de investigación: la etnografía educativa. Si bien esta contaba con antecedentes en el ámbito anglosajón, las autoras establecieron una perspectiva original. Entre los referentes teóricos, se encontró el pensamiento gramsciano. El artículo sugiere que las autoras emplearon a Gramsci en cuatro niveles: a) fundamentar la perspectiva epistemológica; b) develar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) analizar la cotidianidad escolar de las clases subalternas; d) postular un proyecto político-educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

La etnografía educativa elaborada por las autoras y apoyada en el acervo gramsciano, se volverá un punto de referencia en la investigación educativa en Latinoamérica.

Usos de Antonio Gramsci - etnografía educativa - Departamento de Investigaciones Educativas - México - marxismo

¹ UBA - CONICET. CE: sebastianjorgegomez@gmail.com

Justa Ezpeleta and Elsie Rockwell: the construction of an educational ethnography in the 70s / 80s and its uses by Antonio Gramsci

Abstract

From the intellectual history, the article analyzes the uses of Antonio Gramsci by the Argentine Justa Ezpeleta and the Mexican Elsie Rockwell in the 70s and 80s. Within the framework of the structuring of an original and pioneering educational ethnographic in the Research Department Educativas (DIE), Federal District (Mexico), the authors assumed Gramsci as a decisive theoretical reference.

In the 1970s, the DIE will be the meeting place between Ezpeleta and Rockwell. There, they will deploy a unique line of research: educational ethnography. Although this had antecedents in the Anglo-Saxon sphere, the authors established an original perspective. Among the theoretical referents, Gramsci's thought was central.

The article suggests that the authors used Gramsci on four levels: a) founding the epistemological perspective; b) reveal the historicity of the link between the State, civil society and the school institution; c) analyze the everyday school life of the subaltern classes; d) postulate a political-educational project based on autonomy and popular protagonism. The educational ethnography elaborated by the authors and based on Gramsci's thought, will become a point of reference in educational research in Latin America.

Uses of Antonio Gramsci - educational ethnography - Educational Research Department - Mexico - marxism

A modo de introducción

Durante los años 60/70, en un contexto signado por la radicalización política y teórica, se dirimió la primigenia formación de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell y la pedagoga argentina Justa Ezpeleta. Tal contexto, les permitió un acercamiento creativo al paradigma crítico y a innovadoras experiencias educativas animadas por franjas de la nueva izquierda. Ante la irrupción del golpe cívico militar de 1976 en Argentina, Ezpeleta buscará refugio en el Distrito Federal (México) y encontrará en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) su nuevo lugar de trabajo. Rockwell trabajaba en la institución desde 1973, comprometida en la elaboración y seguimiento de libros de textos. Será el DIE el espacio de encuentro hacia fines de los 70 entre Ezpeleta y Rockwell, donde desplegarán una singular y pionera línea de investigación: la etnografía educativa. En la investigación pedagógica existían antecedentes (fundamentalmente, en el ámbito anglosajón), pero el marco teórico, que asumió a Gramsci entre sus referentes principales, resultó sumamente original. Si bien

la iniciativa estuvo jalonada por distintos actores del DIE, Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta tuvieron un rol decisivo. La etnografía educativa perfeñada en los años 70/80 por las autoras se volverá un punto de referencia en la investigación educativa en Latinoamérica.

La construcción de una etnografía educativa y los usos de Antonio Gramsci

Entre 1980 y 1985 Ezpeleta y Rockwell dirigieron el proyecto de investigación denominado *La práctica docente y su contexto institucional y social* radicado en el DIE, cuyo trabajo de campo se realizó en dos zonas escolares de Tlaxcala, México. Alrededor del mismo, emprendieron una serie de reflexiones en torno a la investigación etnográfica de la vida escolar, ya sea de manera individual (Ezpeleta, 1980; 1986a; 1986b; entre otros; Rockwell, 1982a; 1982b; 1986a; 1986b; entre otros), conjunta (1983a; 1983b; 1986; entre otros) o con colegas (por ejemplo, Rockwell, Gálvez, Paradise y Sobrecasas, 1981; Rockwell y Gálvez, 1982). Además, compartieron la dirección de tres tesis de maestría: *La educación primaria gratuita: una lucha popular cotidiana* de Ruth Mercado (DIE, 1985); *Los maestros y su sindicato. Relaciones y procesos cotidianos* de Etelvina Sandoval (DIE, 1985) y *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* de Citlali Aguilar (DIE, 1986).

Entre las múltiples referencias teóricas introducidas por Rockwell y Ezpeleta para delinear la etnografía educativa, se encontraba el pensamiento gramsciano. Por entonces, en México, donde se encontraba buena parte de la intelectualidad latinoamericana exiliada, el debate y circulación del pensamiento gramsciano era frecuente. Las autoras realizaron una adaptación singular al emplear al comunista italiano en cuatro niveles decisivos: a) fundamentar la perspectiva epistemológica; b) develar la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar; c) analizar la cotidianidad escolar de las clases subalternas; d) postular un proyecto político-educativo basado en la autonomía y el protagonismo popular.

Respecto al primer nivel, las autoras concordaban en el diagnóstico acerca del estado de la investigación educativa en los 70/80: la falta de estudios sobre los procesos históricos y, por tanto, una evidente dificultad para aprehender la rebelde y concreta realidad escolar. Argüían que, a pesar de sus divergencias, el funcionalismo y la corriente marxista crítico-reproductivista (tan presente en el medio francés), terminaban por anular los procesos históricos en sus indagaciones (Rockwell, 1980; 1986; Ezpeleta, 1984; 1986). A contracorriente, asumieron al marxismo en términos gramscianos: como un historicismo absoluto. Acudieron a una heterodoxa tradición marxista que, aún con los matices de sus integrantes, coincidían con Gramsci en rechazar las versiones positivistas y mecanicistas y enfatizar el momento histórico del materialismo. En ese sentido, no llama la atención que junto al comunista italiano convivían alusiones a intelectuales referentes de la nueva izquierda de los años 60/70 como György Lukács (particularmente su libro *Historia y Conciencia de Clase*); las contribuciones sobre la vida cotidiana de la discípula de este, Ágnes Heller, expulsada del

Partido Comunista Húngaro en 1956 y crítica del régimen soviético; o bien de miembros de la denominada Escuela de Birmingham como E. P. Thompson (particularmente, su libro *La Formación de la clase obrera en Inglaterra*, 1963), o Raymond Williams que rompieron amarras con el comunismo británico también luego de la invasión de Hungría por las tropas del Pacto de Varsovia en 1956.

Es particularmente interesante que las reflexiones epistemológicas de Rockwell y Ezpeleta se desarrollaron en el marco de la denominada crisis del marxismo que acechó a la teoría crítica a finales de los 70. Si bien tuvo su epicentro en Italia, Francia y España, México resultó el principal espacio latinoamericano de discusión de la misma (Cortés, 2014; Giller, 2016). Más allá de los contenidos de la crisis y reacciones teóricas que acarrió (Palti, 2005; Expósito, 2017), interesa subrayar uno de sus principales efectos: luego de haber resultado el paradigma hegemónico que animaba a la intelectualidad progresista para pensar la teoría social durante buena parte de los 60/70, el marxismo entró en decadencia como ideología política y modelo teórico para gran parte de la izquierda. Innumerables intelectuales se decidieron por alternativas teóricas definitivamente exteriores al mismo y optar por posiciones políticas liberales, o incluso conservadoras.

Aún en este contexto, Rockwell y Ezpeleta continuaron pensando al interior del marxismo, rastreando en sus heréticas tradiciones. En efecto, no resulta casual que entre las referencias teóricas de las autoras aparezca el gramsciano José Aricó que, exiliado en tierra mexicana desde 1976 continuó pensando dentro del paradigma en crisis. Su libro *Marx y América Latina* (1980) reiteradamente citado por las autoras, es una genuina manifestación: aún iluminando las profundas limitaciones que tuvo Marx para pensar América Latina, Aricó dejaba entrever la potencialidad y fecundidad de su acervo para dirimir la realidad regional y su concreta historicidad. Lejos de un sistema cerrado y definitivo, el marxismo se presentaba como un magma de conceptos y problemas que invitaba a su permanente descomposición y recomposición. Este modo de comprender al paradigma crítico guardaba deudas con Gramsci, quien asegura que el marxismo debe desarrollarse y medirse en permanente diálogo, ya sea con las exigencias provenientes de otras complejas concepciones del mundo como de la rebelde realidad (Aricó, 2005 [1987]). Al igual que Aricó, para Rockwell y Ezpeleta, el marxismo aparecía como un horizonte ineludible, pero de ninguna manera como un sistema cerrado o concluido.

Si Gramsci se encontraba entre las bases epistemológicas de la etnografía educativa, también iluminaba un segundo nivel descuidado por la reflexión socio-educativa de la época: la historicidad del vínculo entre Estado, sociedad civil e institución escolar. Aunque en diversos manuscritos las autoras aprehendieron a dicha institución desde una perspectiva gramsciana, Rockwell presentó en 1987 una sugerente ponencia en el Seminario de Investigación Educativa del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México que también circuló como documento de trabajo en el DIE: “Repensando la institución escolar. Una lectura de Gramsci”. Aunque advertía que en las notas carcelarias el término institución estaba prácticamente ausente, los análisis concretos de la dinámica política por parte de

Gramsci suministraban fecundos insumos para pensar de manera novedosa la condición escolar. El manuscrito contenía un anexo que pasaba revista por modos de conceptualizar la cuestión institucional que la autora discutía desde una mirada gramsciana. Además de objetar las clásicas posturas liberales de Max Weber o de funcionalistas como Bronislaw Malinowski, Radcliffe Brown, Talcott Parsons, tomaba distancia de un discípulo althusseriano: Nicos Poulantzas. Si bien existían razones para presentar conjuntamente a estos autores, ya sea por tratar a la institución en términos tendencialmente racionalistas, ahistóricos o subordinados al Estado, el marxista grecofrancés resultaba particular: no sólo era un punto de referencia político-teórico para franjas díscolas de izquierda, sino que además había recurrido y polemizado con el pensamiento gramsciano al teorizar sobre el Estado y sus aparatos. La intervención de Rockwell se centraba en uno de los tópicos sobre los que Marx era impugnado en el marco de la crisis del marxismo: la ausencia de una teoría del Estado. En línea con otras producciones de la época, la autora encontró en el pensamiento gramsciano una veta sugerente para dirimir tal asunto y, particularmente, a la institución escolar.

Rockwell se apoyó centralmente en el filósofo mexicano Carlos Pereyra, que había permanecido bajo los influjos del althusserianismo y tomado distancia de la filosofía de la praxis pero que, al mismo tiempo, acudió a Gramsci para realizar el tránsito de la teoría a la historia, analizar la coyuntura política mexicana, repensar la categoría de sociedad civil o impugnar al concepto de Aparato Ideológico de Estado. Referente intelectual para las jóvenes generaciones críticas, Pereyra publicó “Gramsci: Estado y sociedad civil” en *Cuadernos Políticos* (número 21, julio-septiembre de 1979; reeditado como capítulo de libro en 1984). Allí expuso una articulada crítica a la influyente intervención del autor inglés Perry Anderson: “Las antinomias de Gramsci” (traducido en el número 13, julio-septiembre de 1977 por la mencionada revista), que pretendía demostrar las incongruencias teóricas del comunista italiano en sus notas carcelarias al teorizar sobre el Estado y la sociedad civil. En contraposición, Pereyra recuperó la riqueza de los planteos gramscianos: del vínculo orgánico entre Estado y sociedad civil sugerido por el sardo, no se infería que esta última se desvaneciera hasta confundirse con aquél (tal como suponía el tratamiento de las instituciones en clave de aparatos). El filósofo mexicano se apoyó en Gramsci para enfatizar la necesidad de aprehender la historicidad de las instituciones de la sociedad civil y, particularmente, la cotidianidad de sus conflictos como las correlaciones de fuerzas cambiantes que se anidaban en su seno. Esta asimilación de la teoría societal gramsciana abría caminos suturados no sólo por Perry Anderson. También por las interpretaciones tendencialmente formales, abstractas o topológicas del medio francés que se habían estructurado a partir del ciclo abierto por el levantamiento estudiantil en 1968 y que contaban con amplia circulación en México, ya sea a manos de Nicos Poulantzas o Hugues Portelli.

En base a las teorizaciones de Pereyra, Rockwell estableció precisas mediaciones entre la institución escolar y el pensamiento de Gramsci. Alejada de la preocupación topológica por ubicar a la escuela en una teoría societal abstracta, fundamentaba de manera gramsciana los pliegues históricos y cotidianos que conformaban a la institución escolar. En

otras palabras, para la autora el problema principal gramsciano no reposaba en clasificar a las instituciones según su pertenencia a la sociedad política (coerción/fuerza) o sociedad civil (consenso/hegemonía). Más bien, se trataba de dar cuenta del carácter histórico, variable y concreto entre ambos planos. Lejos de dicotomizar la sociedad civil y la sociedad política, la antropóloga asumía la distinción gramsciana como metodológica y sugería que ambas instancias atravesaban, en diferentes grados o momentos, la cotidianidad de la institución escolar. De este modo, las categorías gramscianas de consenso o coerción no se volvían criterio para clasificar instituciones sino insumo para analizar los concretos movimientos de la vida cotidiana escolar. A su vez, la autora se esforzaba por deslindar el concepto gramsciano de hegemonía del mero dominio. En contraposición de la pasiva adhesión al orden socio-educativo que se derivaba de la noción de consenso en la corriente funcionalista o de la ideología en la corriente althusseriana, la hegemonía gramsciana era un proceso tan histórico como activo y, por tanto, sometido a los embates de las clases subalternas.

Precisamente desde este ángulo se divisa el tercer nivel de la etnografía educativa pergeñada por Ezpeleta y Rockwell que encontró fundamentos en Gramsci: analizar la cotidianidad escolar de las clases subalternas. En 1983, publicaron en la revista *Cuadernos políticos* un artículo de evidente raigambre gramsciana: “Escuela y clases subalternas”. Quizás haya sido la primera tentativa en la teoría educativa de dirimir la escuela a la luz del concepto gramsciano de clases subalternas. También es notoria su originalidad si se atiende a los estudios específicamente gramscianos. En Italia, más allá de la polémica en los 50 entre Ernesto Martino y Cesare Luporini en las páginas de la revista *Società*, los trabajos sobre el concepto gramsciano de subalternidad resultaron más bien tardíos y en buena medida su influjo provino de la Escuela de Estudios Subalternos (EES o *Subaltern Studies*, como se denominaba su revista), fundada por historiadoras/es de la India formados en el Reino Unido en los 80 (Green, 2009; Modonesi 2010; Liguori, 2011). Esta escuela estuvo conducida por el historiador inglés Ranajit Guha. Para el estudio de sociedades poscoloniales de Asia del sur, Guha se inspiró en la noción subalterna de Gramsci, ubicándose en 1982 su pionera contribución. En paralelo y sin referencia a este novedoso estudio, Ezpeleta y Rockwell también retomaron el concepto gramsciano de clases subalternas para dirimir una realidad tercermundista aunque en una institución específica: la escuela. De igual modo, respecto al uso de la noción de subalternidad por parte de la Escuela de Estudios Subalternos, es posible concluir que las autoras se apegaron de mejor manera a la letra gramsciana.

En línea con las reflexiones de franjas de la nueva izquierda en los años 60/70, el carácter plural del concepto clases subalternas les permitía evitar a las autoras el sesgo esencialista o economicista del marxismo doctrinario y registrar el carácter híbrido de la cultura popular mexicana. Retenían la densidad de la categoría gramsciana que no operaba como mero sustituto de clase proletaria. Asimismo, la subalternidad en Gramsci divisa la impronta activa de los sujetos populares y las tensiones en el proceso de su constitución respecto a la hegemonía de la clase dominante. Para el comunista italiano la historia de las clases subalternas es ininteligible por fuera de la noción de hegemonía y, concretamente, de las

iniciativas de los grupos dominantes que las someten y disgregan permanentemente (Liguori, 2015). Precisamente, la etnografía educativa estructurada por Rockwell y Ezpeleta permitía registrar esta historia de las clases subalternas en el seno de la escuela que, parafraseando a Gramsci, además de frecuentemente olvidada o narrada por sectores dominantes, estaba signada por su carácter fragmentado, episódico o incoherente. Lejos de una maniquea separación entre rebeldía y sumisión, conciencia y falsa conciencia, o espontaneidad y dirección, las autoras retenían la complejidad de la vida popular al interior de la escuela. Más aún la etnografía propuesta permitía arrojar luz sobre una de las características que Gramsci divisaba en la historia de las clases subalternas: su carácter indocumentado.

A lo largo del artículo, Ezpeleta y Rockwell colocaron al pensamiento gramsciano en diálogo con distintos corpus teóricos, pero sobresale la sugestiva articulación con el tratamiento de la vida cotidiana por parte de la marxista Ágnes Heller en los años 70. Entre otros conceptos, repararon en la noción de apropiación que la autora utilizó para dar cuenta de las activas e históricas mediaciones de los individuos respecto al cotidiano mundo circundante. Ezpeleta y Rockwell articularon dicha noción helleriana con el concepto de control para aludir a las prescripciones estatales. Bajo el binomio control–apropiación, analizaron distintas dimensiones de la vida escolar, tales como la construcción del edificio, el trabajo docente o la actividad estudiantil. La perspectiva gramsciana que invitaba a rebasar las previsiones o prescripciones de las normas para comprender la cultura de las clases subalternas, convergía con las sugerencias de Heller: en ambas perspectivas, el proceso histórico se colocaba en primer plano y, consecutivamente, el papel de los sujetos en la mediación y construcción del mundo social. Para dilucidar tal mediación y construcción del pequeño mundo escolar por parte de las clases subalternas, las autoras recurrieron al instrumental gramsciano: sentido común, buen sentido o folklore, eran algunas de las nociones que acompañaban al estudio. También la delimitación de escalas en el análisis de la vida cotidiana por parte de Heller como la insistencia en el carácter contradictorio y fragmentado de la cultura popular por Gramsci, fundamentaban el abordaje de los múltiples elementos y contenidos del proceso escolar.

Por último, entre las razones políticas de la etnografía educativa construida también subyacía Gramsci: se trataba de una pesquisa capaz de promover la autonomía y el protagonismo popular. Aquel bello pasaje carcelario en que Gramsci insta a las clases subalternas a realizar una elaboración crítica e histórica de las huellas recibidas “sin beneficio de inventario”, es posible divisarlo en epígrafes (Rockwell, 1982), en las conclusiones de las tesis dirigidas (Mercado, 1985, p. 133) o entre los fundamentos de la propuesta político-educativa de la investigación (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 74). El aforismo griego “conócete a ti mismo”, que se encontraba en aquel escrito gramsciano, aludía a la mayéutica socrática tan apreciada por el comunista italiano (Fiori, 2009 [1966]): un método pedagógico basado en el diálogo entre maestro y estudiante donde el primero ayuda al segundo a través de preguntas a conocer su verdad. En el Cuaderno 3, titulado Criterios metodológicos, Gramsci indica fases del desarrollo histórico de las clases subalternas. Además de iluminar zonas para el estudio de sus actividades, denota la posibilidad de que las clases subalternas evolucionen de una

condición primitiva de subordinación a una última fase de autonomía integral. Este optimismo gramsciano (que en ningún caso se tornaba romántico) parecía estar entre las bases de la etnografía propuesta por Ezpeleta y Rockwell. En sintonía con las tendencias democráticas y antiburocráticas que animaron los levantamientos del 68 en México o Argentina, para las autoras resultaba decisiva la conquista progresiva de la autonomía ante un Estado, particularmente el mexicano, tan hábil en estrategias de apaciguamiento. Desde un ángulo evidentemente gramsciano, proponían que los actores educativos superen su momento corporativo y conformen alianzas con otros sectores sociales para lograr transformaciones en una escala significativa.

De todas maneras, en los años 80 la esperanza de cambios radicales se encontraba en franca crisis. Si bien pueden hallarse en el movimiento mexicano del 68 disputas por la democracia del Estado y la sociedad, hacia los años 80 la cuestión de la vida democrática e institucional en la estrategia política adquirió una inaudita centralidad; si la revolución fue el eje articulador de los debates latinoamericanos en los 60, en los 80, con el trasfondo de las sangrientas dictaduras militares latinoamericanas, la crisis del propio concepto de socialismo y de sus certeros futuros, el tema decisivo pasará a ser la democracia (Lechner, 1988; Lesgart, 2003). El socialismo, para buena parte de las franjas críticas, ya no podía pensarse por fuera de la cuestión democrática. En la deriva política de la etnografía educativa delineada por Rockwell y Ezpeleta, resonaba la guerra de posiciones gramsciana: centrar la contienda en el seno de las instituciones de la sociedad civil sin esperar una inmediata conquista del poder político. En cierta sintonía con propuestas que circulaban por las revistas *Cuadernos Políticos*, *Controversia*, *El Machete*, en trabajos del antropólogo Roger Bartra (1981) o en las diversas intervenciones de Pereyra (compiladas en Pereyra, 1990), la lucha democrática resultaba decisiva y no implicaba ni una mera destrucción del Estado, ni su súbito asalto.

En un contexto signado por la paulatina instalación del modelo neoliberal en el plano internacional y latinoamericano, las autoras defendían el derecho a la educación pública-estatal de las clases subalternas y se distanciaban, al igual que en los años 60/70, de las propuestas desescolarizantes. Pero al mismo tiempo, desde un registro gramsciano, la etnografía educativa hilvanaba esta defensa con una propuesta democratizadora de la vida escolar: prometía localizar y extender los gérmenes del buen sentido de las clases subalternas. El horizonte gramsciano de un cambio radical a través de la conquista del Estado que pusiese fin a la subalternidad no parecía guardar actualidad política. Más bien, las autoras jerarquizaban aquellos pasajes gramscianos que invitaban a vincular los “elementos del pasado y del presente” (Ezpeleta y Rockwell, 1983b, p. 66) para que los sectores populares obtengan mayores cuotas de autonomía en la escena escolar.

También con un registro gramsciano, las autoras reparaban en que sólo la resistencia cotidiana podía devenir transformadora al integrarse a una organización política. Tal vez por las características de sus trayectorias políticas, por las experiencias del socialismo real y, más en general, por la crisis que atravesaba la forma partido en la cultura política de izquierda en los 80, las autoras no recurrieron a la metafórica figura del Príncipe de Maquiavelo en Gramsci.

Más bien, se concentraron en aquellas notas gramscianas que insistían en la formación política de las clases subalternas sin referencia explícita al partido. Así, la propuesta de las autoras de integrar la resistencia escolar en una organización política refería a distintos colectivos educativos: sindicatos combativos, movimientos sociales, centros de estudiantes. De este modo, parafraseando a Gramsci, las clases subalternas podrían lanzar su desafío hegemónico. Desafío que presuponía el conocimiento específico de la realidad cotidiana a transformar. Con aires gramscianos aseguraban: “Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 62).

Referencias bibliográficas

- Aricó J. (1980). *Marx y América Latina*. Lima: Ed. Cedepe.
- Aricó, J. (2005 [1987]). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bartra, R. (1981). *Las redes imaginarias del poder político*. México: Era.
- Cortés, M. (2014). Contactos y diferencias: la “crisis del marxismo” en América Latina y en Europa. *Cuadernos Americanos*, 148, pp. 139-163.
- Ezpeleta, J. (1980). Modelos educativos: notas para un cuestionamiento. Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación Superior, organizado por la Sección de Pedagogía del Departamento de Educación y Comunicación, realizado entre el 24 y el 28 de marzo de 1980.
- Ezpeleta, J. (1986a). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- Ezpeleta, J. (1986b). Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, n° 20, DIE, CINESTAV.
- Ezpeleta, J. (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983a). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, pp. 35-50.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983b). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, pp. 70-80.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. San Pablo: Cortez.
- Fiori, G. (2009 [1966]). *Vida de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Peón negro.
- Giller, D. (2016). La revista de la derrota. Exilio y democracia en Controversia (1979-1981), *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 63, pp. 37-64.

- Green, M. (2009). Gramsci non puó parlare: presentazioni e interpretazioni del concetto gramsciano di subalterno. En Pala, M. (Ed.). *Americanismi. Sulla ricezione del pensiero di Gramsci negli Stati Uniti*. Cagliari: Centro di Studi Filologici.
- Guha, E. (1982). *Subaltern Studies I: Writings on South Asian History and Society*. Delhi, Oxford: University Press.
- Lesgart, C. (2003). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario: Homo Sapiens.
- Liguori, G. (2011). Tre acepciones de “subalterno” in Gramsci. *Critica marxista*, 6, 33-41.
- Liguori, G. (2015). “Clases subalternas” marginales e “clases subalternas” fundamentales in Gramsci. *Critica marxista*, 4, pp. 41-48.
- Modonesi, M. (2010). Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política. Buenos Aires: CLACSO / Prometeo / UBA Sociales.
- Mercado, R. (1985). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza editorial.
- Pereyra, C. (1990). *Sobre la democracia*. México: Cal y arena.
- Rockwell, E.; Gálvez, G.; Paradise, R.; Sobrecasas, S. (1981). El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria. La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n° 1. DIE, CINVESTAV.
- Rockwell, E. y Gálvez, G. (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico, *Revista del Consejo Nacional Técnico de la educación*, 42, pp. 97-140.
- Rockwell, E. (1982). De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n° 8. DIE, CINVESTAV.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1986a). Cómo observar la reproducción. *Revista Colombiana de Educación*, 17, pp. 109-125.
- Rockwell, E. (1986b). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memoria del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.